

Inhaltsverzeichnis

Editorial	7
Konzept und Aufbau des Bandes	11
I Mentoring	21
Mentoring als Schnittstelle zwischen Universität und Schule: Die Qualifizierung von Mentor:innen in der Lehrkräftebildung	23
<i>Emanuel Nestler/Carolin Retzlaff-Fürst</i>	
Multiperspektivisches Mentoring im Schulpraktikum durch Lehrkräfte, Peers und Tandempartner:innen (fachunspezifisch)	31
<i>Frances Hoferichter/Diana Raufelder</i>	
Peer-Mentoring in schulpädagogischen Seminaren zu schüler:innenzentriertem Unterricht im Kontext von Schule	39
<i>Sabine Schweder/Luise Leist/Tino Wulff</i>	
Wege ins berufliche Lehramt ebnen – Einblicke in die Mentor:innenqualifizierung am Institut für Berufspädagogik der Universität Rostock	51
<i>Stephanie Dahn</i>	
Zusammenfassung: Gelingensbedingungen für eine langfristige Etablierung der Mentoring-Konzepte in der Lehrer:innenbildung	59
II Innovative Lehr- und Lernsettings	63
Multi-systemisches Arbeiten in der Schule anhand des Förderkonzepts <i>Familienklassenzimmer</i>	65
<i>Lena Varuna Wuntke/Yvonne Blumenthal/Jasmin Föllmer/Kathrin Mahlau</i>	
Wie Datenschutz und Projekte der Lehrer:innenbildung zusammenfinden. Das InFoLaB – als audio- und videogestützte räumliche und konzeptionelle Maßnahme.....	75
<i>Eileen Hage/Christoph Perleth</i>	

Kooperatives Praktikum zwischen Lehramtsstudierenden der Regelschullehrämter und der Sonderpädagogik an der Universität Rostock – Tandem-Praktikum (fachunspezifisch)	81
<i>Marit Schwede-Anders</i>	
Das Praxisjahr Schule als innovative Form des Langzeitpraktikums an der Hochschule für Musik und Theater Rostock.....	91
<i>Helen Hammerich/Oliver Krämer/Maximilian Piotraschke</i>	
Praxistheoretische Verankerung des Querschnittsthemas <i>Übergänge</i> im Grundschullehramt	101
<i>Wenke Mückel</i>	
Zusammenfassung: Gelingensbedingungen zur langfristigen Etablierung der innovativen Lehr- und Lernsettings in der Lehrer:innenbildung	111
III Best-Practice-Beispiele aus der Fachdidaktik	115
Naturwissenschaftlich-biologische Erkenntnisgewinnung in Praxisphasen: Biologiedidaktische Mentor:innenqualifizierung als Raum der Konstruktion von Fachlichkeit	117
<i>Emanuel Nestler/Carolin Retzlaff-Fürst</i>	
Verschiedene Köpfe und gemeinsamer Kurs – Planungshilfen als Gelingensbedingung inklusiven Englischunterrichts	123
<i>Daniel Rühlow</i>	
Gelingensbedingungen zur Gestaltung eines Chemieunterrichts für alle	133
<i>Tom Kempke</i>	
Zusammenfassung: Gelingensbedingungen zur langfristigen Etablierung der neuen Konzepte aus den Fachdidaktiken	149
Ausblick: Nachhaltigkeit und Transfer	151
Zusammenfassung und Ausblick	155
Autor:innenverzeichnis.....	157
Abkürzungsverzeichnis	161

Konzept und Aufbau des Bandes

1 „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ in Mecklenburg-Vorpommern

Die von Bund und Ländern 2015 initiierte „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ soll bereits begonnene Reformen an den Hochschulen aufgreifen und neue Wege in der Lehrerausbildung ermöglichen (BMBF 2015). Im Vordergrund der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ stehen – an begonnenen Reformen anknüpfend und neue Entwicklungen fördernd – die flächendeckende Aufwertung des Lehramtsstudiums und die Optimierung seiner Strukturen. Mit anderen Worten: Es ist das Ziel, den Praxis- und Berufsfeldbezug im Lehramtsstudium nachhaltig zu verbessern. Dazu bedarf es Lehr- und Lernformen, die den Lernort Schule stärker in die Hochschullehre einbinden und diesem gleichsam eine zentrale Rolle einräumen. Insbesondere sollen Lehrprojekte unterstützt werden, die sich durch einen konsequenten Berufsfeldbezug auszeichnen.

Die Ziele des Förderprogramms „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wurden entlang der folgenden acht (Stand: 2021) Handlungsfelder differenziert (Ramboll 2020: 3; 2021: 6):

- Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrer:innenbildung an den Hochschulen;
- Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrer:innenbildung;
- Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden in der Lehrer:innenbildung;
- Fortentwicklung der Lehrer:innenbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion;
- Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften;
- Vergleichbarkeit sowie die gegenseitige Anerkennung von lehramtsbezogenen Studienleistungen und Lehramtsabschlüssen sowie der gleichberechtigte Zugang bzw. die gleichberechtigte Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst zur Verbesserung der Mobilität von Lehramtsstudierenden und Lehrer:innen;
- Digitalisierung in der Lehrer:innenbildung;
- Lehrer:innenbildung für die beruflichen Schulen.

In Mecklenburg-Vorpommern (M-V) wurde die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ als Verbundprojekt „LEHREN in M-V – LEHRerbildung reformierEN in M-V“ (2016–2019 erste Förderphase; 2019–2023 zweite Förderphase) konzipiert, in Kooperation aller lehrer:innenbildenden Hochschulen des Landes M-V

(Universität Rostock, Universität Greifswald, Hochschule für Musik und Theater Rostock sowie die Hochschule Neubrandenburg).

Das Land Mecklenburg-Vorpommern verabschiedete 2011 ein Lehrerbildungsgesetz (LehbildG M-V), in dem grundlegenden Reformziele benannt werden, um eine zukunftsorientierte Lehrer:innenbildung zu gestalten. Dazu gehört beispielsweise die Ausrichtung der Lehrer:innenbildung am Leitbild der Inklusion oder die Implementierung von Praxiselementen in die Ausbildung ab dem zweiten Semester. Auf der Grundlage dieser Ziele und der Ergebnisse der Bestandsaufnahme für die erste Phase der Lehrer:innenbildung haben sich die Mitglieder und das Direktorium des landesweiten Zentrums für Lehrer:innenbildung und Bildungsforschung (ZLB) mit allen an der Lehrer:innenbildung beteiligten Hochschulen des Landes M-V darauf verständigt, die Qualitätsverbesserung des Praxisbezuges einerseits sowie die Orientierung der Lehrer:innenbildung an den Anforderungen der Heterogenität und Inklusion andererseits als zentrale Handlungsfelder im Projekt „LEHREN in M-V“ auszuwählen und sie im Sinne einer systematischen, an Qualitätsentwicklung orientierten und nachhaltigen Verbesserung der Lehrer:innenbildung profildbildend weiterzuentwickeln.

Daraus haben sich in der zweiten Förderphase vier hochschulübergreifende Projektbereiche entwickelt, in denen die Akteur:innen jeweils Schwerpunkte hinsichtlich der übergeordneten Themen erforschen bzw. neue Formate in Lehrer:innenbildung entwickeln und evaluieren: (1) Mentor:innenqualifizierung, (2) Reflexive Praxisphasen & Schulnetzwerk, (3) Inklusive Lern-Lehr-Prozesse in heterogenen Lerngruppen und (4) Innovationsbereiche. In dem vorliegenden Band werden aus den vier Projektbereichen exemplarisch verschiedene Maßnahmen vorgestellt, die je unterschiedliche Einflussfaktoren des Entwicklungs- und Professionalisierungsprozesses der Lehramtsstudierenden fokussiert haben, und zentrale Ergebnisse zusammenfassend dargestellt. Dabei werden folgende Themenfelder differenziert: (a) Mentoring, (b) Innovative Lehr- und Lernsettings und (c) Best-Practice-Beispiel aus den Fachdidaktiken. Die vorliegende Arbeit ist dementsprechend aufgeteilt in folgende Kapitel:

Teil I „Mentoring“ beinhaltet insgesamt fünf Kapitel, die neu konzipierte Mentoring Formen vorstellen und anhand der Erfahrungen in der Pilotierung und Durchführung reflektieren bzw. im Projekt erhobener Daten analysieren. Das erste Kapitel widmet sich der vierten Phase der Lehrer:innenbildung und fokussiert die (Weiter-)Qualifizierung von Mentor:innen. Das zweite Kapitel beschreibt multiple Formen des Mentoring, d.h., wie Mentoring durch Lehrkräfte, Peers und Tandempartner:innen im Rahmen des ersten Schulpraktikums im Lehramtsstudium konzipiert, realisiert und erlebt wird. Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit der doppelten Mentoring-Rolle von Peer-Mentor:innen im Lehramtsstudium, die Seminare und/oder Praxisphasen im schüler:innenzentrierten Unterricht an Schulen begleiten. Das letzte Kapitel gibt Einblicke in die Mentor:innenqualifizierung am Institut für Berufspädagogik.

In Teil II „Innovative Lehr- und Lernsettings“ werden exemplarisch fünf innovative Konzepte vorgestellt, in deren Fokus die Themenschwerpunkte Inklusion

und Heterogenität stehen. Im ersten Kapitel werden zunächst die Ergebnisse der Evaluations- und Wirksamkeitsstudien zum Förderkonzept „Familienklassenzimmer“ vorgestellt, das ein temporäres Unterrichtsangebot für Schüler:innen mit Unterstützungs- oder sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung darstellt. Das zweite Kapitel zum Inklusions-, Forschungs-, Lernerbeits- und Beratungslabor (InFoLaB) beleuchtet einen wichtigen Aspekt der Realisierung innovativer Konzepte: datenschutzrechtliche Prozesse. Das dritte Kapitel thematisiert Tandem-Praktika, insbesondere wie Tandems aus Lehramtsstudierenden der Regelschullehrkräfte mit Studierenden der Sonderpädagogik als Vorbereitung zur Arbeit in multiprofessionellen Teams fungieren können. Im vierten Kapitel wird das Praxisjahr Schule vorgestellt, das als neuartiges Lehrveranstaltungsformat über das gesamte Studienjahr hinweg die zuvor vereinzelt berufsorientierenden Praxisphasen während des Lehramtsstudiums bündelt. Im Fokus des fünften Kapitels steht die praxistheoretische Verankerung des Querschnittsthemas Übergänge im Grundschullehramt, wobei folgende Einflussfaktoren des Entwicklungs- und Professionalisierungsprozesses der Lehramtsstudierenden näher untersucht wurden: berufsbezogene Einstellungen und Überzeugungen, fachliche und pädagogische Kompetenz, Kooperations- und Kommunikationsbereitschaft.

Teil III beschreibt unterschiedliche fachdidaktische Best-Practice-Beispiele aus der Chemiesdidaktik, Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Anglistik) und Biologiedidaktik. Im ersten Kapitel wird die biologiedidaktische Mentor:innenqualifizierung als Raum der Konstruktion von Fachlichkeit thematisiert. Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit der übergeordneten Frage, wie eine heterogenitätssensible Planungskompetenz angehender Englischlehrkräfte adäquat gefordert und gefördert werden kann. Zur Beantwortung dieser Frage werden die Evaluationsergebnisse zur entsprechenden Maßnahme vorgestellt. Das letzte Kapitel beschäftigt sich mit der übergeordneten Fragestellung, wie in einer heterogenen Lerngruppe wichtige, unverzichtbare Inhalte vermittelt werden können, sodass Schüler:innen mit unterschiedlichen Voraussetzungen miteinander lernen und sich die Basiskonzepte aneignen und diese Konzepte in die Lehrer:innenbildung implementiert werden können? Die Beantwortung dieser Fragen erfolgt durch die Vorstellung von Unterstützungsmaterial am Beispiel zur „Einführung der chemischen Reaktion“ exemplarisch für den Versuch „Verbrennung von Feuerzeugbenzin“, das mit Hilfe einer dreidimensionalen Planungshilfe erstellt wurde.

Alle im Band vorgestellten Kapitel und darin thematisierte Maßnahmen, die je unterschiedliche Einflussfaktoren des Entwicklungs- und Professionalisierungsprozesses der Lehramtsstudierenden fokussiert haben, identifizieren anhand der Erfahrungen und Ergebnisse von Evaluations- und Datenanalysen Gelingensbedingungen für die Lehrer:innenbildung, die sich methodisch am ökosystemischen Modell (auch bioökologisches Modell) von U. Bronfenbrenner (1993) orientieren, das im folgenden Kapitel detailliert vorgestellt wird.

2 Methodisches Vorgehen

Die im Band thematisierten Maßnahmen wurden alle in Bezug auf das ökosystemische Modell (auch bioökologisches Modell) von U. Bronfenbrenner (1993) beschrieben. Im Zentrum des Modells steht die reziproke Beziehung des Individuums mit seiner Umwelt, d.h. die Auseinandersetzung des Individuums mit dem der Umwelt/Kultur immanenten kontinuierlich verändernden Eigenschaften einer komplexen sozialen Realität (Bronfenbrenner/Morris 2006). Entsprechend wird die Umwelt im Modell nicht als einziger unmittelbarer Kontext umschrieben, sondern die Komplexität der sozialen Realität wird durch mehrere Kontexte und deren Vernetzung weiter ausdifferenziert. Insgesamt basiert das Modell auf vier Hauptkomponenten, deren Vernetzung den dynamischen Charakter des Modells bestimmt: (1) die Individuum-Umwelt Interaktion, (2) das Individuum, (3) der Kontext (umfasst verschiedene Unterkontexte: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene) und (4) die Zeit. Um eine Vergleichbarkeit der im vorliegenden Band thematisierten unterschiedlichen Maßnahmen zu ermöglichen und daraus Gelingensbedingungen für die Lehrer:innenbildung abzuleiten, ist das den Untersuchungen zugrundeliegende Individuum – und damit der Ausgangspunkt der Analysen – in allen Beiträgen der/die Lehramtsstudierende, mit seinen/ihren Bedürfnissen und Bedarfe an eine optimale Vorbereitung auf den zukünftigen Lehrerberuf.

1. Das Zentrum des Modells bilden die *Interaktionen* zwischen dem Individuum (in unserem Fall der/die Lehramtsstudierende) und seiner Umwelt, die in den Originalarbeiten von Bronfenbrenner auch als „proximal processes“ bezeichnet werden. Damit sind die unmittelbar ablaufenden Interaktionen zwischen dem Individuum (z.B. der/die Lehramtsstudierende) und anderen Personen (z.B. Dozierende an der Hochschule), Gegenständen (z.B. Lernmaterialien) oder Symbolen gemeint. „Bronfenbrenner and Morris (2006) observed that proximal processes are not necessarily isolated events. They are recurring and may vary in degrees of complexity. Effective proximal processes may be part of a sequence“ (Griffore/Phenice 2016: 11). Diese proximalen Prozesse finden in der Regel auf der Mikroebene statt.
2. Die jeweiligen Charakteristika des *Individuums* bzw. der Individuen, die an den proximalen Prozessen beteiligt ist/sind, können als zentrale Einflussgrößen auf die Interaktionen verstanden werden. „Participation in proximal processes may be enabled by, and/or constrained by general or specific potentials, such as found in physical and cognitive abilities and personality characteristics“ (Griffore/Phenice 2016: 13).
3. Umwelt*kontexte* (auf allen vier Systemebenen) bieten unterschiedliche Möglichkeiten und unterstützen die Entwicklung. Sie sind nicht unveränderlich. Die sich entwickelnde Person wählt die Kontexte aus und gestaltet sie, wird aber auch von ihnen beeinflusst. Wie bereits oben erwähnt, unterscheidet

Bronfenbrenner das (a) Mikro-, (b) Meso-, (c) Exo- und (d) Makrosystem, die sich über die Zeit hinweg im (f) Chronosystem weiterentwickeln. Da die fünf Systeme miteinander verknüpft sind, hängt der Einfluss eines Systems auf die Entwicklung einer Person von seiner Beziehung zu den anderen ab. Das *Mikrosystem* ist die erste Ebene der Theorie von Bronfenbrenner und umfasst die Dinge, die in direktem Kontakt mit der Person in ihrem unmittelbaren Umfeld stehen, wie Familie, Freunde, Lehrkräfte und Kommiliton:innen. Die Beziehungen in einem Mikrosystem sind bidirektional, d.h. die Person kann von anderen Menschen in ihrem Umfeld beeinflusst werden und ist auch in der Lage, die Überzeugungen und Handlungen anderer Menschen zu verändern. Darüber hinaus können die Reaktionen des Individuums auf Personen in ihrem Mikrosystem beeinflussen, wie diese sie im Gegenzug behandeln. Die Interaktionen innerhalb von Mikrosystemen sind oft sehr persönlich und entscheidend über die Förderung und Unterstützung der Entwicklung des Einzelnen. Das *Mesosystem* umfasst alle Beziehungen zwischen den Mikrosystemen des Individuums. Die einzelnen Mikrosysteme einer Person funktionieren nicht unabhängig voneinander, sondern sind miteinander verbunden und beeinflussen sich gegenseitig. Wenn zum Beispiel ein:e Dozierende:r eines Lehramtsstudierenden an der Universität mit dem Mentor des Lehramtsstudierenden an der Schule kommuniziert, kann diese Interaktion die Entwicklung des Lehramtsstudierenden beeinflussen. Im Grunde genommen ist ein Mesosystem ein System von Mikrosystemen. Nach der Theorie der ökologischen Systeme sollte es sich positiv auf die Entwicklung des Lehramtsstudierenden auswirken, wenn der/die Dozierende an der Universität und der/die Mentor:in miteinander auskommen und eine gute Beziehung haben, während es sich negativ auf die Entwicklung auswirkt, wenn Dozierende:r und Mentor:in nicht miteinander auskommen. Das *Exosystem* umfasst andere formelle und informelle soziale Strukturen, die das Individuum nicht selbst umfassen, sondern es indirekt beeinflussen, da sie eines der Mikrosysteme beeinflussen. Beispiele für Exosysteme sind die Nachbarschaft, der Arbeitsplatz der Lebensgefährt:innen, die Freunde der Eltern und die Massenmedien. Dies sind Umwelten, an denen das Individuum nicht beteiligt ist und die außerhalb seiner Erfahrung liegen, es aber dennoch beeinflussen. Ein Beispiel für Exosysteme, die sich auf die Entwicklung der/des Lehramtsstudierenden auswirken, wäre, wenn ein:e:r der Dozierenden einen Streit mit seinem/ihrer Chef am Arbeitsplatz hat. Der/die Dozierende könnte aufgrund eines Vorfalls am Arbeitsplatz die Klasse unterrichten und dem Lehramtsstudierenden gegenüber schlechte Laune haben, was sich negativ auf dessen Entwicklung auswirken könnte. Das *Makrosystem* konzentriert sich darauf, wie kulturelle Elemente wie sozioökonomischer Status, Wohlstand, Armut und ethnische Zugehörigkeit die Entwicklung eines Menschen beeinflussen. So kann die Kultur, in die der/die Einzelne eingetaucht ist, seine/ihre Überzeugungen und Wahrnehmung von Ereignissen, die sich im Leben ereignen, beeinflussen. Das Makrosystem unterscheidet sich von den vorherigen Ökosystemen, da es sich

nicht auf die spezifische Umgebung eines sich entwickelnden Individuums bezieht, sondern auf die bereits etablierte Gesellschaft und Kultur, in der sich das Individuum entwickelt. Dazu können auch der sozioökonomische Status, die ethnische Zugehörigkeit, die geografische Lage und die Ideologien der Kultur gehören. So würde beispielsweise ein:e Lehramtsstudent:in in China eine andere Entwicklung durchlaufen als ein:e Lehramtsstudent:in in Deutschland.

4. Die *Zeit* wurde von Bronfenbrenner als letzte Komponente in Form des Chronosystems in das Modell mitaufgenommen, als deutlich wurde, dass auf allen Ebenen die zeitliche Komponente berücksichtigt werden muss. Das Chronosystem ist die Gesamtheit all jener Faktoren, Ereignisse und Umstände, die im Laufe des Lebens eines Individuums auftreten und seine Entwicklung beeinflussen. Bronfenbrenner versteht Veränderungen über die Zeit entsprechend sowohl als Produkte als auch als Produzenten von Entwicklung. Die Zeit bezieht sich bei Bronfenbrenner auch auf die historische Phase, in der sich eine Person entwickelt, die bestimmte Entwicklungsmöglichkeiten mehr bietet als andere. Insgesamt verweist Bronfenbrenner auf die von Elder (1998) definierten vier Prinzipien zur Untersuchung menschlicher Entwicklung im Lebensverlauf: (i) „The life course of individuals is embedded in and shaped by the historical times and events they experience over their life time.“ (ii) „[T]he developmental impact of a succession of life transitions or events is contingent on when they occur in a person’s life.“ (iii) „[L]ives are lived interdependently and social and historical influences are expressed through this network of shared relationships.“ (iv) „[I]ndividuals construct their own life course through choices and actions they take within the opportunities and constraints of history and social circumstances.“ (Elder 1998; zitiert nach Bronfenbrenner/Morris 2006: 821f.).

Im vorliegenden Band werden die jeweiligen Projekte und Maßnahmen, die im Rahmen von „LEHREN in M-V“ in den sechs Projektjahren entstanden sind und je unterschiedliche Einflussfaktoren des Entwicklungs- und Professionalisierungsprozesses der Lehramtsstudierenden fokussiert haben, sowie die aus den empirischen Ergebnissen abgeleiteten Gelingensbedingungen in Anlehnung an den ökosystemischen Ansatz Bronfenbrenners dargestellt. Dabei wird der/die Lehramtsstudierende jeweils als Ausgangspunkt gewählt (außer im Kapitel zum Familienklassenzimmer), so dass Gelingensbedingungen auf allen Systemen/Kontexten erfasst werden, die in ihrer Gesamtheit zu einer optimalen Entwicklung und Professionalisierung der/des Lehramtsstudierenden beitragen. Durch die Berücksichtigung der unterschiedlichen Ebenen in jeder der hier vorgestellten Maßnahmen können – über die einzelne Maßnahme hinaus – Gelingensbedingungen auf den jeweiligen Systemen zusammengefasst werden, die in ihrer Gesamtheit wiederum zu einer positiven Entwicklung in der Lehrer:innenbildung beitragen. Dabei werden nicht nur einzelne Faktoren, die den Erfolg der Maßnahmen definieren, dargestellt, sondern es werden ebenso Transfer und Nachhaltigkeit thematisiert,

damit die Konzepte auch in anderen Hochschulen und Bundesländern erfolgreich umgesetzt werden können.

3 Nachhaltigkeit und Transfer der Ergebnisse

Insbesondere in der zweiten Förderphase der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ stellen Nachhaltigkeit und Transfer wichtige Ziele dar, da die während der Projektlaufzeit konzipierten, pilotierten und evaluierten Innovationen schließlich in den jeweiligen Systemen institutionalisiert bzw. stabilisiert und bei Bedarf adaptiert werden sollen (Altrichter 2005; Gräsel et al. 2005). Entsprechend wird Nachhaltigkeit als „anhaltender Bestand der Innovationen an den teilnehmenden Hochschulen über den Förderzeitraum hinaus“ (Ramboll 2021: 7) definiert. Nachhaltigkeit wird in Form von systematischen Änderungen wie curricularen Anpassungen, Strukturbildung und -optimierung (so auch das Verstetigen neuer Rollen oder Stellen), Festigen von Kooperationsroutinen eingebracht. Dazu gehört auch eine neue Organisations- und Kommunikationskultur, um die Verzahnung von Fachwissenschaften, Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken zu ermöglichen und zu stärken. Weitere wichtige Bausteine sind die strategische Interessenvertretung und das Involvieren aller in dem Prozess der Lehrer:innenbildung beteiligten Parteien.

Transfer hingegen meint die Wirkung der Innovationen „über die geförderten Organisationseinheiten und Institutionen hinaus“ (Ramboll 2018: 106; 2021: 7). Dabei sind drei wesentliche Transferrichtungen denkbar: (1) innerhalb einer Hochschule, (2) zu anderen Hochschulen (im gleichen Bundesland und deutschlandweit), (3) von der ersten zur zweiten und dritten Phase der Lehrer:innenbildung.

Die Aspekte Transfer und Nachhaltigkeit sind eng miteinander verknüpft. Der Transfer zu anderen Einrichtungen kann nämlich auch als Nachhaltigkeitsstrategie zur Absicherung der Projektergebnisse verstanden werden. Umgekehrt stellen nachhaltig entwickelte Strukturen eine wichtige Voraussetzung für einen wirksamen Transfer zwischen unterschiedlichen Akteur:innen im Mehrebenensystem dar (Ramboll 2020; 2021).

In der Praxis lassen sich die Nachhaltigkeits- und Transferaspekte drei wesentlichen Wirkungsbereichen zuordnen:

1. Nachhaltigkeit in der Lehrer:innenbildung insgesamt, innerhalb jeder Phase sowie phasenübergreifend;
2. Nachhaltigkeit in der Forschung, u.a. Dissemination der Forschungsergebnisse, die innerhalb der Projektbereichen entstanden sind;
3. Nachhaltigkeit in den Strukturen/Management/Kooperation und Koordination und insgesamt innerhalb jeder einzelnen Hochschule sowie hochschulübergreifend innerhalb des Projektes „LEHREN in M-V“.

Je nach Wirkungsbereich unterscheiden sich auch die möglichen und sinnvollerweise eingesetzten Transferinstrumente: So findet der Transfer in der Forschung üblicherweise im Rahmen von Publikationen und Beiträgen auf Konferenzen oder Tagungen statt; die Transferformate in der Lehrer:innenbildung liegen eher im gemeinsamen Erfahrungsaustausch oder einer regelmäßig durchgeführten Evaluation. In den Strukturen der Institutionen wirken Nachhaltigkeit und Transfer sehr nah beieinander, da die Zusammenarbeit (und so die Möglichkeit zum Transfer) durch gelebte Prozesse und besonders durch ein nachhaltiges Personalmanagement adressiert wird.

Die in diesem Band vorgestellten Maßnahmen und die ihnen immanenten Einflussfaktoren (Mentoring, Innovative Lehr- und Lernsettings, Erleben von Mentoring, Heterogenität und Inklusion in fachdidaktischen Best-Practice-Beispielen) werden nach jedem thematischen Teil hinsichtlich ihrer Gelingensbedingungen und daraus abgeleiteten Ansätzen zur Nachhaltigkeit auf personeller, institutioneller und politischer Ebene zusammengefasst. Am Ende des Bandes erfolgt ausblickend eine übergeordnete Zusammenfassung der identifizierten Nachhaltigkeitsansätze und Transferstrategien.

Literatur

- Altrichter, H. (2005): Curriculum implementation. Limiting and facilitating factors. In: Nentwig, P./Waddington, D. (Hrsg.): Context based learning of science. Münster: Waxmann, S. 35–62.
- Bronfenbrenner, U. (1977): Toward an experimental ecology of human development. In: *American Psychologist* 32, S. 513–531.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979/1993): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente*. Frankfurt a.M.: Fischer. (engl. 1979, siehe oben; dt. Erstausgabe 1981 im Ernst Klett Verlag, Stuttgart).
- Bronfenbrenner, U. (1990): Ökologische Sozialisationsforschung. In: Kruse, L./Graumann, C.-F./Lantermann, E.-D. (Hrsg.): *Ökologische Psychologie – Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München: PVU, S. 76–79.
- Bronfenbrenner, U./Morris, P. A. (2006): The bioecological model of human development. In: Lerner, R. M. (Hrsg.): *Handbook of child psychology, Volume 1: Theoretical models of human development*. Hoboken, NJ: Wiley, S. 793–828.
- Elder, G. H., Jr. (1998): Life course and development. In: Damon, W. (Editorin-Chief)/Lerner, R. M. (Vol. Ed.): *Handbook of child psychology, Volume 1: Theoretical models of human development (5th ed.)*. New York: Wiley, S. 1–24.
- Gräsel, C./Jäger, M./Willke, H./Denk, M. (2005): *Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.2314/GBV:510705960>.

- Ramboll Management Consulting (Hrsg.) (2018): Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Zwischenbericht der Evaluation. Online verfügbar unter: www.ramboll.de/media/rde/2018_qlb_zwischenbericht [Abrufdatum: 1.7.2022].
- Ramboll Management Consulting (Hrsg.) (2020): Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Abschlussbericht der Evaluation. Online verfügbar unter: www.ramboll.de/media/rde/2020_qlb_abschlussbericht [Abrufdatum: 1.7.2022].
- Ramboll Management Consulting (Hrsg.) (2021): Programm-Evaluation der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Strategien für Transfer und Nachhaltigkeit. Online verfügbar unter: https://de.ramboll.com/-/media/files/rde/management-consulting/studien_handreichungen/Jahresbericht_2021_Evaluation_QLB_final [Abrufdatum: 1.7.2022].