

**Praxisorientiert, forschungsbasiert,
inklusionssensibel und phasenübergreifend –
Lehrkonzepte und Materialien
aus dem QLB-Projekt BiProfessional**

**Hrsg. von Julia Schweitzer,
Lilian Streblov & Martin Heinrich**

**Themenheft der Zeitschrift
DiMawe – Die Materialwerkstatt**

Jahrgang 5 | Heft 4 | 2023

DiMawe
Die Materialwerkstatt
Jahrgang 5 | Heft 4 | 2023

Herausgeber*innen
Martin Heinrich, Julia Schweitzer, Lilian Streblov

Geschäftsführerin
Sylvia Schütze



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Die Online-Version dieser Publikation ist auf der BieJournals-Seite der Universität Bielefeld dauerhaft frei verfügbar (open access).

© 2023. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasser*innen.

ISSN 2629-5598

Inhalt

Editorial

Julia Schweitzer, Lilian Streblov & Martin Heinrich

Zur Entwicklung von praxisorientierten, forschungsbasierten, inklusionssensiblen und phasenübergreifenden Lehrkonzepten und Materialien in BiProfessional.

Editorial zum Themenheft des Bielefelder Projekts der

„Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ 1

Zum Nacherfinden. Hochschuldidaktische Konzepte und Materialien zur Reflexion von Lehre

Julia Schweitzer

Von einzelnen Wortbeiträgen zur dialogischen Reflexion. Moderationshilfen

für die Gestaltung von Materialwerkstätten in der Lehrer*innenbildung 11

Zum Nacherfinden. Bildungswissenschaftliche Konzepte und Materialien für die Lehre

Nicole Valdorf

Reflexion pädagogischer Praxis im Berufsfeld Schule. Eine Ablaufstruktur zur

Unterstützung der Reflexionsprozesse Lehramtsstudierender in der PeerBeratung 25

Kathrin te Poel

Reflexion berufsfeldbezogener habitueller Dispositionen angehender

Lehrpersonen. Materialien zu einem Mehr-Schritt-Reflexionsverfahren

zwischen rekonstruktiver Kasuistik und Selbstreflexion 34

Hans-Peter Griewatz

Das Sokratische Gespräch als Möglichkeit und Ergänzung universitärer Lehre 49

Karsten Exner & Lilian Streblov

Zum Seminar „Sozialisation und Behinderung“. Einblicke in ein

auf die persönliche Haltung und die Emotionen von Seminarteilnehmenden

mit Blick auf das Thema „Behinderung“ ausgerichtetes Seminarconcept 60

<i>Alessa Schuldt, Manfred Palm, Phillip Neumann, Oliver Böhm-Kasper, Christine Demmer & Birgit Lütje-Klose</i> „Jede*r von uns sieht die Situation eben unterschiedlich – das ist zwar eine Schwierigkeit, aber auch eine Bereicherung“. Rollenspiel für die inklusionssensible Lehrer*innenbildung im Blended-Learning-Format	70
<i>Ann-Christin Faix, Annette Textor, Birgit Lütje-Klose & Elke Wild</i> Woran kann man guten inklusiven Unterricht erkennen? Entwicklung eines Rasters zur Beobachtung und Beurteilung inklusiven Unterrichts	89
<i>Brigitte Kottmann, Catania Pieper, Susanne Miller & Anne Reh</i> Pädagogische Beobachtungen. Eine Seminareinheit zur Förderung von Beobachtungskompetenz: Protokolle erstellen, kriteriengeleitet analysieren und Peer-Feedback formulieren	100
Zum Nacherfinden. Fachdidaktische, fachbezogene sowie fächer- oder disziplinübergreifende Konzepte und Materialien für die Lehre	
<i>Ann-Christin Faix, Malin Brückmann, Thomas Niewöhner, Andrea Peter-Koop & Elke Wild</i> Professionalisierung im Umgang mit Rechenstörungen. Einübung diagnostischer und beraterischer Kompetenzen anhand eines nachgestellten Videofalls	111
<i>Sarah Keil, Ann-Christin Fax, Andrea Peter-Koop & Elke Wild</i> Pädagogisch-psychologische und fachdidaktische Beratungskompetenz. Konzept und Materialien der wissenschaftlichen Maßnahme des Projekts „BiProfessional“ im Überblick	122
<i>Ruth Nahrgang, Nadine Großmann, Maximilian Hettmann, Stefan Fries, Matthias Wilde, Rudolf vom Hofe & Axel Grund</i> Vom Motivationsproblem zur Lösung. Ansätze zur Förderung der Motivation im MINT-Unterricht	129
<i>Colin Peperkorn & Claas Wegner</i> Planungshilfe zur Erstellung digitaler Escape-Rooms. Digitalisierung naturwissenschaftlicher Begabungsförderung	154
<i>Niklas Kramer & Claas Wegner</i> Barrieren fächerübergreifender Lehre überwinden. Mit der Planungshilfe in wenigen Schritten zum fächerübergreifenden Unterrichtskonzept	163
<i>Laura Schreiner, Christine-Irene Kraus, Natalia Fast, Valerie Kastrup & Bernd Gröben</i> Armut und Schulsport. Eine Lehreinheit zur Sensibilisierung angehender Sportlehrkräfte	171
<i>Eleni Louloudi & Peter Schildhauer</i> Envisioning Social Justice Education as Part of Inclusive Education. Deconstructing Gender Biases with Pre-Service English Teachers	182

<i>Corinna Massek & Johannes Krause</i> Literar-ästhetisch und intermedial. Vorstellung thematischer Einführungen in Teilaspekte Intermedialer Lektüre im Kontext Kultureller Bildung in einem Seminar der sprachlichen Grundbildung am Beispiel des Medienverbunds „Harry Potter“	196
<i>Anton Meier</i> Rassismuskritik in der sozialwissenschaftlichen Bildung im Anschluss an eine Exkursion in die Gedenkstätte Stalag 326 (VI K) Senne	208
<i>Kinga Golus</i> Zum Einsatz von Strukturlegeplänen als Methode einer professionsbezogenen Praxissemesterreflexion im Unterrichtsfach Philosophie	220
<i>Björn Stövesand & Friederike Kern</i> Der fachdidaktische Blick im Forschenden Lernen. Vorschlag für eine sprachdidaktisch inspirierte Ethnographie in der Lehramtsausbildung	229
<i>Thomas Must & Anika Zörner</i> Verbindung von Fach- und Sprachlernen als Zugang zu Forschendem Lernen. Fachliche Perspektiven auf das Vergleichen von Aufgabenstellungen	247
<i>Udo Ohm</i> Sprachausbau im Politikunterricht am Beispiel „Grundrechtskonflikte“. Impulse für die Arbeit mit Lehramtsstudierenden aus einer Einführungsvorlesung im Fach Deutsch als Zweitsprache	253
<i>Claas Wegner, Niklas Kramer, Colin Peperkorn & Udo Ohm</i> Sprachausbau im Biologieunterricht. Sprachliche Analyse von Unterrichtsmaterial zur Sensibilisierung von (angehenden) Lehrkräften	264
<i>Nadia Wahbe</i> Zur Reflexion über Merkmale der Sprachförderung DaZ im sprachsensiblen Fachunterricht. Reflexionsübungen und Material	273

Editorial

Zur Entwicklung von praxisorientierten, forschungsbasierten, inklusionssensiblen und phasenübergreifenden Lehrkonzepten und Materialien in BiProfessional

Editorial zum Themenheft des Bielefelder Projekts
der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

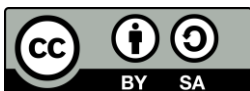
Julia Schweitzer^{1,*}, Lilian Streblov¹ & Martin Heinrich¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld, Bielefeld School of Education,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
julia.schweitzer@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Das Editorial zum Themenheft des Projekts BiProfessional zeigt die konzeptionelle Ausrichtung und Weiterentwicklung der Bielefelder Lehrkräftebildung im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ auf. Dabei wird die forschungsbasierte Entwicklung von Lehrkonzepten und -materialien als ein zentrales Element des Transfers der Projektergebnisse markiert. Die 23 Beiträge des Themenheftes, in denen in BiProfessional erarbeitete Lehrmaterialien zur Nachnutzung aufbereitet sind, werden kurz vorgestellt. Darüber hinaus werden im Editorial die Strukturentwicklungen an der Bielefeld School of Education als weiteres Element der Transferstrategie erläutert und auf die Zeit nach der Programmförderung bezogen.

Schlagwörter: Lehrerbildung; Lehrmaterial; Themenheft



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Die Weiterentwicklung der Bielefelder Lehrkräftebildung im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ – zur konzeptionellen Ausrichtung des Projektes BiProfessional

Unter den Reformanstrengungen zur Verbesserung der Lehrkräftebildung der letzten Jahrzehnte (für einen Überblick s. z.B. Drewek, 2017) stellt die 2013 vom Bund und von den Ländern initiierte „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (QLB) das bislang (finanziell) umfangreichste Programm dar. In zwei Phasen und mehreren Förderlinien wurden von 2015 bis 2023 vom Bund insgesamt 500 Millionen Euro zur Verfügung gestellt, um nachhaltige Veränderungen an lehrkräftebildenden Hochschulen zu bewirken.

Zu den geförderten Projekten zählte auch BiProfessional.¹ Das Hauptziel des Bielefelder Projekts war die forschungsbasierte (Weiter-)Entwicklung von innovativen Lehr-/Lernformaten für die Lehrer*innenbildung und deren nachhaltige Implementierung. Dabei fokussierte das Projekt inhaltlich einen vermehrten Praxisbezug, eine zunehmend forschungsorientierte Ausrichtung des Lehramtsstudiums und eine inklusionssensible Lehrkräftebildung. Diese Schwerpunkte wurden in der zweiten Förderphase, der sich das vorliegende Themenheft widmet, in fünf Teilprojekten bearbeitet. Entlang einer Forschungs- und Entwicklungslogik entstanden dort Lehrkonzepte, die unterschiedliche Formate kritischer Praxisreflexion abbilden, Forschendes Lernen fachdidaktisch konkretisieren, eine fachdidaktische Professionalisierung unter Berücksichtigung sozialer Ungleichheit und Inklusion fokussieren, eine inklusionssensible Lehrkräfteausbildung von der Diagnostik zur Förderung und Didaktik denken sowie für die inklusive Schule fort- und weiterbilden. Als Querschnittsthema war in allen Teilprojekten die phasenübergreifende Ausgestaltung der Lehrkräftebildung verankert. Im Sinne einer multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung (vgl. Heinrich et al., 2019) wurde auch innerhalb der Teilprojekte mit unterschiedlichen Zugängen zu Forschung und Lehre gearbeitet. Diese verschiedenen Ansätze werden im Themenheft eindrucksvoll abgebildet. Insgesamt soll so ein Einblick in konkrete Produkte aus BiProfessional gegeben werden, die zum Nacherfinden für die eigene Lehre einladen sollen.

Eine erste Idee von der Diversität der Lehrkonzepte und -materialien liefert das folgende Kapitel des Editorials, in dem die 23 Beiträge kurz vorgestellt werden. Anschließend werden die Transferstrategie zur nachhaltigen Verankerung der Produkte und die damit einhergehenden Strukturentwicklungen an der Bielefeld School of Education (BiSEd) erläutert. Es folgt ein Ausblick auf die Bielefelder Lehrer*innenbildung nach der QLB im Zeichen aktueller Herausforderungen.

2 Materialentwicklung als zentrales Element von BiProfessional – zu den Beiträgen in diesem Themenheft

Die evidenzbasierte Entwicklung von Lehrkonzepten und -materialien sowie deren Aufbereitung für die Nachnutzung waren zentrale Elemente von BiProfessional und eine wichtige Anforderung an alle wissenschaftlichen Teilmaßnahmen des Projektes. Zur Unterstützung eines diskursiven Entwicklungsprozesses konnten die Beteiligten auf das Angebot sogenannter „Materialwerkstätten“ zurückgreifen. In diesen multiparadigmatisch geprägten Sitzungen werden die eingebrachten Lehrmaterialien im Kolleg*innenkreis entlang spezifischer Phasen diskutiert und weiterentwickelt (für weitere Hintergründe zum Format der Materialwerkstätten s. Schweitzer, 2023a, 2023c; Schweitzer et al., 2019). Hier steht also im Sinne eines hochschuldidaktischen Formats das Sprechen

¹ Das diesem Beitrag zugrunde liegende Vorhaben BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

über Lehre im Fokus. Diesem widmet sich der erste Beitrag des Themenheftes und bildet damit eine übergreifende Rubrik ab. In der zweiten Rubrik finden sich Konzepte und Materialien für die bildungswissenschaftliche Lehre der Lehrer*innenbildung. Die dritte Rubrik versammelt fachdidaktische, fachbezogene sowie fächer- oder disziplinübergreifende Konzepte und Materialien für die Lehre und Fortbildung in der Lehrkräftebildung.

Zum Nacherfinden. Hochschuldidaktische Konzepte und Materialien zur Reflexion von Lehre

Der Beitrag von *Julia Schweitzer* (S. 11–24 in diesem Heft) widmet sich der Reflexion von Lehrenden über Lehre. In dem konzipierten Reflexionsformat der sogenannten Materialwerkstätten diskutieren hochschulische Lehrende anhand von konkretem Lehrmaterial über Lehre in der Lehrer*innenbildung. Der Beitrag fokussiert die Moderation von Materialwerkstatt-Sitzungen und stellt neben einem Video zur Erläuterung des Sitzungsablaufs Impulsfragen für die Moderation der Diskussionsphasen zur Verfügung.

Zum Nacherfinden. Bildungswissenschaftliche Konzepte und Materialien für die Lehre

Nicole Valdorf (S. 25–33 in diesem Heft) beschreibt in ihrem Beitrag das Konzept der PeerBeratung als systemisch-lösungsorientierten Beratungsansatz zur Förderung einer reflexiven Praxis und stellt verschiedene Integrationsmöglichkeiten der PeerBeratung für die universitäre Lehre vor. Die als Material bereitgestellte Ablaufstruktur verdeutlicht die Aufgaben der verschiedenen Rollen in den sechs Phasen einer PeerBeratung.

Kathrin te Poel (S. 34–48 in diesem Heft) fokussiert in ihrem Lehrkonzept die Reflexion berufsfeldbezogener habitueller Dispositionen angehender Lehrpersonen. Dazu stellt sie im Beitrag drei Reflexionseinheiten und Materialien mit den Fokussen der schüler*innenbiographischen Reflexion, der Reflexion von sich anbahnenden habituellen Passungsverhältnissen zwischen angehender Lehrperson und Schüler*innen und einer rekonstruktiv-kasuistischen Praxisreflexion in Verbindung mit Selbstreflexionselementen vor.

Ein wiederum anderer reflexiver Zugang findet sich bei *Hans-Peter Griewatz* (S. 49–59 in diesem Heft). Hier stehen ethische Fragestellungen – diskutiert im Format des Sokratischen Gesprächs – im Zentrum. Der Autor verdeutlicht, unter welchen Voraussetzungen das Sokratische Gespräch eine wichtige und sinnvolle Ergänzung des hochschulischen Curriculums darstellen kann, und gibt Hinweise für die konkrete Durchführung in der Lehre.

Das im Beitrag von *Karsten Exner* und *Lilian Streblov* (S. 60–69 in diesem Heft) beschriebene Lehrkonzept nimmt inhaltlich die Lebensbedingungen beeinträchtigter Menschen in den Blick. Ziel des Seminars ist, die Teilnehmer*innen mit möglichen Unsicherheiten und Ängsten im Hinblick auf Behinderung bzw. Beeinträchtigung zu konfrontieren. Sie sollen ermutigt werden, ihre (emotionale) Beziehung zum Thema zu klären, um ihnen so einen sicheren Umgang mit beeinträchtigten Personen und deren Bedarfen zu ermöglichen, zum Beispiel mit Blick auf ihr späteres Berufsfeld Schule. Die Erläuterungen zu dem beigefügten exemplarischen Seminarplan machen die partizipative Ausrichtung des Seminars deutlich.

Alessa Schuldt, *Manfred Palm*, *Phillip Neumann*, *Oliver Böhm-Kasper*, *Christine Demmer* und *Birgit Lütje-Klose* (S. 70–88 in diesem Heft) stellen in ihrem Beitrag ein Rollenspiel im Blended-Learning-Format vor, welches mit dem besonderen Fokus auf die multiprofessionelle Zusammenarbeit in der inklusiven Schule konzipiert worden ist. Für die Einbindung des Rollenspiels in eigene Lehrveranstaltungen sind dem Beitrag umfangreiche Materialien beigefügt, wie eine Fallvignette, Rollenkarten sowie Hinweise für die Vorbereitung, die Durchführung sowie für die sich anschließende Nachbereitung

im Rahmen einer Reflexionsphase. Für die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Perspektiven gibt es neben der ausformulierten Rolle der Deutsch- bzw. Klassenlehrperson entsprechende Rollenkarten auch für die sonderpädagogische Lehrkraft sowie für den*die Schulsozialarbeiter*in.

Mit der wissenschaftlichen Beobachtung inklusiven Unterrichts beschäftigen sich *Ann-Christin Faix, Annette Textor, Birgit Lütje-Klose* und *Elke Wild* (S. 89–99 in diesem Heft). Sie stellen ein interdisziplinäres Seminarkonzept zu pädagogisch-psychologischen, schulpädagogischen, inklusionspädagogischen und sonderpädagogischen Perspektiven auf guten inklusiven Unterricht vor, in dem diese Perspektiven durch die eigenständige Entwicklung eines Beobachtungsrasters für inklusiven Unterricht durch die Studierenden zueinander in Beziehung gesetzt werden. Die Vorlage, die für die Erstellung des Rasters benötigt wird, ist diesem Beitrag als digitales Supplement zu entnehmen.

Auch *Brigitte Kottmann, Catania Pieper, Susanne Miller* und *Anne Reh* (S. 100–110 in diesem Heft) wählen in ihrem Lehrkonzept den Zugang zu schulischer Praxis über Beobachtungen. Im Beitrag skizzieren sie eine Seminareinheit, die die Studierenden methodisch auf Pädagogische Beobachtungen vorbereitet, und stellen die Präsentation als Material zur Verfügung. Darüber hinaus beinhaltet der Beitrag Hinweise zu einem Peer-Feedback-Verfahren sowie 25 exemplarische Beobachtungsprotokolle und hochschuldidaktische Ideen für deren Nutzung.

Zum Nacherfinden. Fachdidaktische, fachbezogene sowie fächer- oder disziplinübergreifende Konzepte und Materialien für die Lehre

Ein Produkt der Zusammenarbeit von Pädagogischer Psychologie und Mathematikdidaktik stellen *Ann-Christin Faix, Malin Brückmann, Thomas Niewöhner, Andrea Peter-Koop* und *Elke Wild* (S. 111–121 in diesem Heft) vor. Im Zentrum dieses Beitrags steht Videomaterial, das für das Seminar „Rechenschwierigkeiten aus interdisziplinärer Sicht: Diagnose, Beratung und Förderung“ entwickelt wurde und das Einüben diagnostischer und beraterischer Kompetenzen für angehende Mathematiklehrkräfte unterstützt. Bei dem Videomaterial handelt es sich um ein nachgestelltes Anamnesegespräch und ein Rückmeldegespräch zu einem authentischen Fall aus der Pädagogisch-psychologischen Beratungsstelle der Universität Bielefeld.

Ebenfalls aus der Kooperation von Pädagogischer Psychologie und Mathematikdidaktik mit dem Fokus auf der Förderung diagnostischer Kompetenzen und Beratungskompetenzen ist noch ein zweiter Beitrag verfasst worden, und zwar der Artikel von *Sarah Keil, Ann-Christin Fax, Andrea Peter-Koop* und *Elke Wild* (S. 122–128 in diesem Heft). In diesem Beitrag wird ein Seminarkonzept vorgestellt, welches darauf abzielt, Lehramtsstudierende im Bereich der mathematischen Grundbildung auf eine professionelle Abklärung von Rechenschwächen, damit zusammenhänge Beratung und ggfs. notwendige Förderung möglichst umfassend vorzubereiten. Zu diesem Beitrag werden umfangreiche Materialien wie eine Handreichung und Präsentationen inkl. Videobeispiele zu dem Seminar als digitale Supplements zur Verfügung gestellt.

Ansätze zur Förderung von Motivation im MINT-Unterricht stehen im Zentrum des Beitrags von *Ruth Nahrgang, Nadine Großmann, Maximilian Hettmann, Stefan Fries, Matthias Wilde, Rudolf vom Hofe* und *Axel Grund* (S. 129–153 in diesem Heft), in diesem Fall das Ergebnis einer fächerübergreifenden Kooperation zwischen Biologiedidaktik, Mathematikdidaktik sowie Pädagogischer Psychologie. Bei den hier beigefügten Supplements handelt es sich um Material für eine digitale Lehrer*innenfortbildung zur Vermittlung von theoretischem Wissen sowie praktischen Ansätzen zur Reflexion und Förderung von Motivation aus einer handlungstheoretischen Perspektive.

Die Aspekte Digitalisierung und Begabungsförderung im Bereich der Naturwissenschaften verbinden *Colin Peperkorn* und *Claas Wegner* (S. 154–162 in diesem Heft) in

ihrem Beitrag. Sie haben im Rahmen eines Online-Seminars eine interaktive Planungshilfe für (angehende) Lehrkräfte entwickelt, die es ermöglicht, für den eigenen Unterricht digitale Escape-Rooms zu konzipieren und umzusetzen. Das für die Nachnutzung vorbereitete Material kann in eigene Seminarkonzepte eingebunden oder für Fortbildungen für Lehrkräfte genutzt werden.

Um mögliche Barrieren fächerübergreifenden Unterrichts auch in der ersten Phase der Lehrpersonenbildung zu thematisieren und bearbeitbar zu machen, stellen *Niklas Kramer* und *Claas Wegner* (S. 163–170 in diesem Heft) in ihrem Beitrag ein Seminarformat zu diesem Thema vor. Im Zentrum dieses Beitrags steht eine Planungshilfe, die eine strukturierte Grobplanung fächerübergreifender Unterrichtskonzepte unterstützen soll und unabhängig von der konkreten Fachkombination eingesetzt werden kann. Die hier beschriebene Konzeption eignet sich dabei ebenfalls sowohl für die erste Phase der Lehrer*innenbildung als auch für den Einsatz im Rahmen von Fortbildungen.

Laura Schreiner, *Christine-Irene Kraus*, *Natalia Fast*, *Valerie Kastrup* und *Bernd Gröben* (S. 171–181 in diesem Heft) erläutern in ihrem Beitrag eine Lehreinheit zur Sensibilisierung angehender Sportlehrkräfte für das Thema „Armut und Schulsport“. Das als Material beigelegte Arbeitsblatt strukturiert zwei Seminarsitzungen und folgt dem didaktischen Dreischritt der Dramatisierung, Entdramatisierung und Reflexion.

Eleni Louloudi und *Peter Schildhauer* (S. 182–195 in diesem Heft) setzen sich mit dem Thema inklusionssensible Lehrpersonenbildung aus der Perspektive der Englischdidaktik auseinander. Ausgehend von einem weiten Inklusionsbegriff wird in diesem Beitrag eine Seminarkonzeption mit beigelegten Übungen näher erläutert, die Lehramtsstudierende dazu anregen sollen, sich differenziert mit Geschlechterdarstellungen in ihrem Umfeld auseinanderzusetzen. Theoretisch eingebunden ist die Seminarkonzeption mit den vorgestellten Reflexionsübungen in den umfassenden Diskurs von „social justice education“.

Corinna Masek und *Johannes Krause* (S. 196–207 in diesem Heft) beschreiben in ihrem Beitrag verschiedene thematische Inputs, die die Studierenden in einem Seminar der sprachlichen Grundbildung in verschiedene Realisierungsformen literar-ästhetischer Zugänge zu Medienverbänden einführen. Neben in der Lehre eingesetzten Materialien ist dem Beitrag auch ein Erklärvideo angefügt, das die Seminarintention verdeutlicht, eine Brücke zwischen der Intermedialen Lektüre als Methode literarischen Lernens und (literar-)ästhetischen Zugängen im fächerübergreifenden Kontext Kultureller Bildung zu schlagen.

Eine Verbindung verschiedener Zugänge schafft auch *Anton Meier* (S. 208–219 in diesem Heft), indem er in seinem Seminar historisch-politische und lokal-zeitgeschichtliche Zusammenhänge im Kontext aktueller gesellschaftlicher rassistischer Praktiken und Vorstellungen thematisiert. Im Beitrag wird die Seminararbeit im Anschluss an eine Exkursion in die Gedenkstätte Stalag 326 (VI K) Senne erläutert, die einem rassistisch-kritischen analytischen Zugang sozialwissenschaftlicher Bildung folgt.

Im Beitrag von *Kinga Golus* (S. 220–228 in diesem Heft) steht der Professionsbezug angehender Philosophielehrkräfte im Fokus. Sie stellt den Einsatz von Strukturlegeplänen als Reflexionsmethode zum Praxissemester im Fach Philosophie vor. Dabei werden die konkreten Arbeitsschritte erläutert und exemplarische Strukturlegepläne zur Positionierung zum Forschenden Lernen unter professionstheoretischem Blickwinkel kommentiert.

Mit der fachspezifischen Gestaltung Forschenden Lernens beschäftigen sich auch *Björn Stövesand* und *Friederike Kern* (S. 229–246 in diesem Heft). Sie schlagen eine fachdidaktische Adaption der ethnografischen Beobachtung für Praxisphasen im Lehramtsstudium vor. Im Beitrag zeigen sie entlang des Seminarkonzepts auf, wie Studierende so für die fachliche Mikrostruktur und die inhärenten Mechanismen des Deutschunterrichts an der Grundschule sensibilisiert werden können. Die angefügten Begleitmaterialien zeichnen die konkreten Arbeitsschritte von der Beobachtung bis zur Analyse nach.

Thomas Must und *Anika Zörner* (S. 247–252 in diesem Heft) wählen als Zugang zum Forschenden Lernen eine Verbindung von Fach- und Sprachlernen am Beispiel von Geschichtsdidaktik und Deutsch als Zweitsprache. Dabei stellen sie die Konzeption und Gestaltung von Aufgabenstellungen in den Fokus. Das im Beitrag vorgestellte Konkretisierungsraster soll u.a. dabei helfen, Studierende und Lehrkräfte für die Erfordernisse einer sprachsensiblen Aufgabengestaltung, z.B. hinsichtlich der Mehrdeutigkeit von Operatoren, zu sensibilisieren.

Auf die Gestaltung von Aufgabenstellungen geht auch *Udo Ohm* (S. 253–263 in diesem Heft) in seinem Beitrag ein. Er stellt Materialien aus einer Einführungsvorlesung im Modul Deutsch als Zweitsprache des Master of Education an der Universität Bielefeld vor, mit denen am Beispiel eines fachlichen Gegenstandes aus dem Politikunterricht sprachliche Herausforderungen thematisiert und abgestufte, registersensible Aufgabenstellungen diskutiert werden.

Claas Wegner, *Niklas Kramer*, *Colin Peperkorn* und *Udo Ohm* (S. 264–272 in diesem Heft) haben sich ebenfalls mit möglichen „sprachlichen Hürden“ im Fachunterricht auseinandergesetzt. In diesem Artikel wird ein Seminarkonzept vorgestellt, das darauf ausgerichtet ist, (angehende) Lehrkräfte anhand eines Unterrichtsbeispiels aus dem Fach Biologie für die sprachliche Aufbereitung ihrer Unterrichtsmethoden zu sensibilisieren.

Weitere Anknüpfungspunkte für einen sprachsensiblen Fachunterricht eröffnet *Nadia Wahbe* (S. 273–294 in diesem Heft). Sie stellt in ihrem Beitrag ein Lehrkonzept sowie Reflexionsübungen vor, die dazu dienen sollen, Lehrpersonen für die Förderung der deutschen Fach- und Bildungssprache im Fachunterricht zu sensibilisieren. Neben den Reflexionsübungen beinhaltet der Beitrag noch weitere Materialien zur Nachnutzung. Das Konzept ist ebenfalls bereits sowohl in der ersten Phase der Lehrpersonenbildung als auch im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte gewinnbringend eingesetzt worden.

3 Nachhaltige Strukturentwicklung an der Bielefeld School of Education als Transferstrategie

Mit den in diesem Themenheft vorgestellten Materialien werden nur Schlaglichter auf die Arbeit in den Teilprojekten und -maßnahmen geworfen, wenngleich die Aufbereitung der entwickelten Lehrkonzepte für die Nachnutzbarkeit in neuen Kontexten ein Kernelement der Transferstrategie von BiProfessional darstellt. Um nicht nur die Dissemination der wissenschaftlichen Forschungsergebnisse zu gewährleisten, für die es bereits etablierte Strukturen gab, sondern auch den Transfer im Sinne von konkreter Nachnutzbarkeit der Projektergebnisse zu unterstützen, wurden durch BiProfessional neue Strukturen geschaffen. Dabei verbindet das Transferkonzept zwei Logiken. Durch die Gründung der Open-Access Zeitschriften *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, *DiMawe – Die Materialwerkstatt* und *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, die dank ihrer spezifischen Profile unterschiedlichen Bedarfen gerecht werden, können neben Forschungsergebnissen auch konkrete Materialien für die Anwendung publiziert werden. So wird der etablierten Disseminationslogik von Wissenschaft entsprochen und gleichzeitig der Entwicklungsaspekt der Lehrpraxis in Schule und Hochschule mitgedacht. Um den phasenübergreifenden Austausch von und über Lehrkonzepte und -materialien noch weiter zu unterstützen, wurde zudem das Online-Portal „PortaBLE“ entwickelt. Die Zeitschriftenbeiträge, die den qualitativ hochwertigen Content des Portals liefern, sind dank der im Portal eingebetteten Suchfunktionen noch leichter zugänglich. Neben einer Suche entlang von lehrkräftebildungsspezifischen Filterkategorien sind die Beiträge auch entlang der Kategorien von bildungspolitischen Orientierungs- und Referenzrahmen auffindbar.

Dieser von BiProfessional angedachte Transfer in die Breite wird in der Strategie um standortbezogene Transferaktivitäten ergänzt. Um die in BiProfessional entwickelten

Lehr-/Lernformate nachhaltig am Universitätsstandort zu implementieren, wurden im Rahmen der ersten Förderphase vier Forschungs- und Entwicklungszentren (FuE-Zentren) an der Bielefeld School of Education (BiSEd) gegründet:

- Zentrum Praxisreflexion in der Lehrer*innenbildung,
- Zentrum Forschendes Lernen in Praxisstudien,
- Zentrum Inklusionssensible Lehrer*innenbildung und
- Zentrum Phasenübergreifende Lehrer*innenbildung.

Die Projektergebnisse aus BiProfessional fließen in die FuE-Zentren ein und werden so langfristig gebündelt. Im Sinne des Ansatzes einer multiparadigmatischen Lehrkräftebildung versammeln die Zentren so unterschiedliche Zugänge zu Lehre und Schulunterricht. Darüber hinaus schaffen die Zentren für Forschende und Lehrende der Bielefelder Lehrer*innenbildung als Anlaufstelle Transparenz über standortbezogene Aktivitäten, koordinieren als Austauschort Vorhaben und initiieren als Entwicklungslabor neue Forschungs- und Entwicklungsprojekte.

Die folgende Abbildung fasst die Projektgliederung von BiProfessional und die initiierten Strukturen grafisch zusammen. Sie verweist außerdem auf die enge Zusammenarbeit mit dem NRW-Verbundprojekt „ComeIn“, das seit 2020 im Rahmen der „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ gefördert wurde. Mit dem Schwerpunkt auf Digitalisierung wurden hier in „Communities of Practice“ konkrete Produkte für alle Phasen der Lehrer*innenbildung erarbeitet.

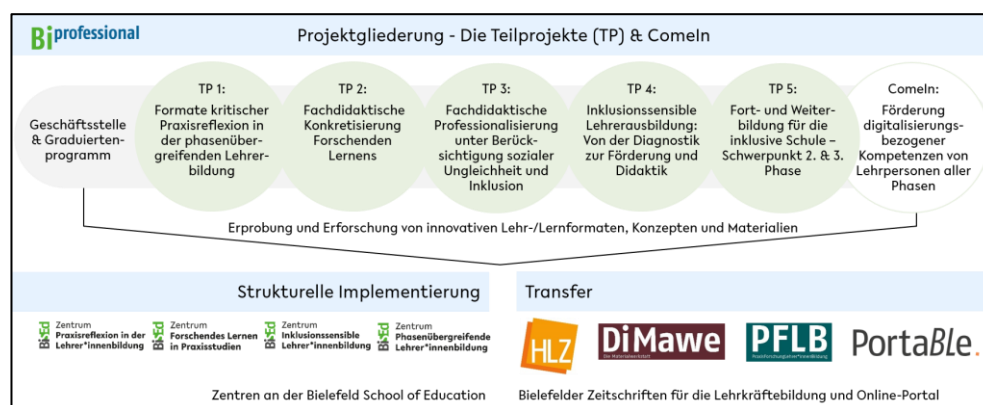


Abbildung 1: Überblick über die Gesamtstruktur sowie die strukturelle Einbindung des Projekts BiProfessional (eigene Darstellung)

4 Ausblick auf die Bielefelder Lehrer*innenbildung im Zeichen aktueller Herausforderungen

Die Strukturen der Bielefelder Lehrkräftebildung wurden durch die FuE-Zentren, die Zeitschriften und das Portal weiterentwickelt und ausdifferenziert. Sie bieten einen Rahmen für den standort- und phasenübergreifenden Transfer von innovativen Lehr-/Lernformaten. Dass zukünftig ein dynamischerer Umgang mit den jeweils aktuellen Anforderungen an die Lehrer*innenbildung erforderlich ist, verdeutlichen u.a. die rasanten digitalen Entwicklungen und die derzeitige Krise im Zeichen des Lehrkräftemangels sowie die damit einhergehenden Transformationsherausforderungen unserer Gesellschaft. Die in Bielefeld aufgebauten FuE-Zentren sollen im Sinne der von Giddens (1988) beschriebenen Dualität von Handlung und Struktur einen flexiblen Rahmen im Umgang mit Herausforderungen der Lehrkräftebildung ermöglichen. Denn in den FuE-Zentren wird das dialektische Zusammenspiel von Forschung und Entwicklung auf Dauer gestellt, indem einerseits Kommunikations- und Arbeitsstrukturen vorgehalten werden,

diese aber andererseits immer auch im Prozess flexibler netzwerkartiger Arbeit der Revision unterliegen. Durch BiProfessional entstanden an der Universität Bielefeld damit nicht nur konkrete Produkte zur phasenübergreifenden Nachnutzung und Verbesserung der Lehrer*innenbildung, wie sie exemplarisch in diesem Themenheft dokumentiert sind, sondern durch die FuE-Logik auch zugleich nachhaltige und flexible Strukturen für die Zeit nach der Programmförderung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“.

Literatur und Internetquellen

- Drewek, P. (2017). Programme und Initiativen zur Verbesserung der Lehrerbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 17 (3), 7–12.
- Exner, K. & Streblov, L. (2023). Zum Seminar „Sozialisation und Behinderung“. Einblicke in ein auf die persönliche Haltung und die Emotionen von Seminarteilnehmenden mit Blick auf das Thema „Behinderung“ ausgerichtetes Seminarkonzept. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 60–69. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6809>
- Faix, A.-C., Brückmann, M., Niewöhner, T., Peter-Koop, A. & Wild, E. (2023). Professionalisierung im Umgang mit Rechenstörungen. Einübung diagnostischer und beratender Kompetenzen anhand eines nachgestellten Videofalls. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 111–121. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6624>
- Faix, A.-C., Textor, A., Lütje-Klose, B. & Wild, E. (2023). Woran kann man guten inklusiven Unterricht erkennen? Entwicklung eines Rasters zur Beobachtung und Beurteilung inklusiven Unterrichts. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 89–99. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6599>
- Giddens, A. (1988). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Campus.
- Golus, K. (2023). Zum Einsatz von Strukturlegeteilen als Methode einer professionsbezogenen Praxissemesterreflexion im Unterrichtsfach Philosophie. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 220–228. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6692>
- Griewatz, H.P. (2023). Das Sokratische Gespräch als Möglichkeit und Ergänzung universitärer Lehre. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 49–59. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6401>
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N. & Streblov, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (2), 243–258. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>
- Keil, S., Faix, A.-C., Peter-Koop, A. & Wild, E. (2023). Pädagogisch-psychologische und fachdidaktische Beratungskompetenz. Konzept und Materialien der wissenschaftlichen Maßnahme des Projekts „BiProfessional“ im Überblick. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 122–128. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6746>
- Kottmann, B., Pieper, C., Miller, S. & Reh, A. (2023). Pädagogische Beobachtungen. Eine Seminareinheit zur Förderung von Beobachtungskompetenz: Protokolle erstellen, kriteriengeleitet analysieren und Peer-Feedback formulieren. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 100–110. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6326>
- Kramer, N. & Wegner, C. (2023). Barrieren fächerübergreifender Lehre überwinden. Mit der Planungshilfe in wenigen Schritten zum fächerübergreifenden Unterrichtskonzept. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 163–170. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6568>
- Louloudi, E. & Schildhauer, P. (2023). Envisioning Social Justice Education as Part of Inclusive Education. Deconstructing Gender Biases with Pre-Service English Teachers. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 182–195. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6630>

- Massek, C. & Krause, J. (2023). Literar-ästhetisch und intermedial. Vorstellung thematischer Einführungen in Teilaspekte Intermedialer Lektüre im Kontext Kultureller Bildung in einem Seminar der sprachlichen Grundbildung am Beispiel des Medienverbands „Harry Potter“. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 196–207. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6643>
- Meier, A. (2023). Rassismuskritik in der sozialwissenschaftlichen Bildung im Anschluss an eine Exkursion in die Gedenkstätte Stalag 326 (VI K) Senne. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 208–219. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6642>
- Must, T. & Zörner, A. (2023). Verbindung von Fach- und Sprachlernen als Zugang zu Forschendem Lernen. Fachliche Perspektiven auf das Vergleichen von Aufgabenstellungen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 247–252. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6400>
- Nahrgang, R., Großmann, N., Hettmann, M., Fries, S., Wilde, M., vom Hofe, R. & Grund, A. (2023). Vom Motivationsproblem zur Lösung. Ansätze zur Förderung der Motivation im MINT-Unterricht. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 129–153. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6356>
- Ohm, U. (2023). Sprachausbau im Politikunterricht am Beispiel „Grundrechtskonflikte“. Impulse für die Arbeit mit Lehramtsstudierenden aus einer Einführungsvorlesung im Fach Deutsch als Zweitsprache. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 253–263. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6691>
- Peperkorn, C. & Wegner, C. (2023). Planungshilfe zur Erstellung digitaler Escape-Rooms. Digitalisierung naturwissenschaftlicher Begabungsförderung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 154–162. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6739>
- Schreiner, L., Kraus, C.-I., Fast, N., Kastrup, V. & Gröben, B. (2023). Armut und Schulsport. Eine Lehrereinheit zur Sensibilisierung angehender Sportlehrkräfte. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 171–181. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6515>
- Schuldt, A., Palm, M., Neumann, P., Böhm-Kasper, O., Demmer, C. & Lütje-Klose, B. (2023). „Jede*r von uns sieht die Situation eben unterschiedlich – das ist zwar eine Schwierigkeit, aber auch eine Bereicherung“. Rollenspiel für die inklusionssensible Lehrer*innenbildung im Blended-Learning-Format. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 70–88. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6699>
- Schweitzer, J. (2023a). *Die Diskussion von hochschuldidaktischen Materialien als Anlass zur Reflexion von Lehre in der Lehrer*innenbildung. Konzeption und empirische Betrachtung des Formats Materialwerkstatt*. Unveröff. kumulative Dissertationsschrift, vorgelegt im August 2023. Universität Bielefeld.
- Schweitzer, J. (2023b). Von einzelnen Wortbeiträgen zur dialogischen Reflexion. Moderationshilfen für die Gestaltung von Materialwerkstätten in der Lehrer*innenbildung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 11–24. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6367>
- Schweitzer, J. (2023c). Was reflektieren universitäre Lehrende bei der Diskussion von hochschulischen Lehrmaterialien? Eine inhaltsanalytische Auswertung der Diskussionsgegenstände im Format Materialwerkstatt. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (1), 400–418. <https://doi.org/10.11576/hlz-6239>
- Schweitzer, J., Heinrich, M. & Streblov, L. (2019). Hochschuldidaktische Qualitätssicherung und Professionalisierung im Medium von Materialentwicklung. Ein Arbeitsmodell von Materialwerkstätten. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), 1–29. <https://doi.org/10.4119/dimawe-1538>
- Stövesand, B. & Kern, F. (2023). Der fachdidaktische Blick im Forschenden Lernen. Vorschlag für eine sprachdidaktisch inspirierte Ethnographie in der Lehramtsausbildung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 229–246. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6358>
- te Poel, K. (2023). Reflexion berufsfeldbezogener habitueller Dispositionen angehender Lehrpersonen. Materialien zu einem Mehr-Schritt-Reflexionsverfahren zwischen

- rekonstruktiver Kasuistik und Selbstreflexion. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 34–48. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6632>
- Valdorf, N. (2023). Reflexion pädagogischer Praxis im Berufsfeld Schule. Eine Ablaufstruktur zur Unterstützung der Reflexionsprozesse Lehramtsstudierender in der PeerBeratung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 25–33. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6737>
- Wahbe, N. (2023). Zur Reflexion über Merkmale der Sprachförderung DaZ im sprachsensiblen Fachunterricht. Reflexionsübungen und Material. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 273–294. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6786>
- Wegner, C., Kramer, N., Peperkorn, C. & Ohm, U. (2023). Sprachausbau im Biologieunterricht. Sprachliche Analyse von Unterrichtsmaterial zur Sensibilisierung von (angehenden) Lehrkräften. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 264–272. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6706>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Schweitzer, J., Streblov, L. & Heinrich, M. (2023). Zur Entwicklung von praxisorientierten, forschungsbasierten, inklusionssensiblen und phasenübergreifenden Lehrkonzepten und Materialien in BiProfessional. Editorial zum Themenheft des Bielefelder Projekts der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 1–10. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6834>

Online verfügbar: 29.11.2023

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Zum Nachdenken.

Hochschuldidaktische Konzepte und Materialien zur Reflexion von Lehre

Von einzelnen Wortbeiträgen zur dialogischen Reflexion

Moderationshilfen für die Gestaltung von Materialwerkstätten in der Lehrer*innenbildung

Julia Schweitzer^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Bielefeld School of Education,

Zentrum Praxisreflexion in der Lehrer*innenbildung,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld,
julia.schweitzer@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: In Materialwerkstätten diskutieren Lehrende anhand von konkretem Lehrmaterial über Lehre in der Lehrer*innenbildung und entwickeln das Lehrmaterial weiter. Dabei folgt das konzipierte Reflexionsformat einer spezifischen Struktur, die sich in unterschiedliche Phasen gliedert. Um Personen zu unterstützen, die Interesse an der Durchführung von Materialwerkstätten haben, fokussiert der vorliegende Beitrag die Moderation von Materialwerkstatt-Sitzungen. Dafür werden zunächst der Ablauf einer Sitzung und die Funktion der Moderation erläutert. Als Material sind dem Beitrag neben einem Video zur Erläuterung des Sitzungsablaufs Impulsfragen für die Moderation der Diskussionsphasen beigelegt. Auf der Grundlage empirischer Untersuchungen von Materialwerkstätten geben die Impulsfragen einen Überblick darüber, worüber Lehrende bei der Auseinandersetzung mit hochschulischen Lehrmaterialien der Lehrer*innenbildung diskutieren, und können moderierenden Personen somit als Orientierung dienen. Im Rahmen der Erläuterung des theoretischen Hintergrunds wird im Beitrag auf das Reflexionsverständnis in Materialwerkstätten sowie drei Grundzüge bei der Moderation von Diskussionen eingegangen. Diese Ausführungen sollen als Hintergrundwissen bei der Ausgestaltung der eigenen Moderationsrolle helfen. Erfahrungen zu möglichen Herausforderungen bei der Moderation von Materialwerkstätten schließen den Beitrag ab.

Schlagwörter: Lehrmaterial; Lehrmittel; Reflexion; Moderation; Lehrer*innenbildung; Hochschullehre; Hochschuldidaktik



1 Einleitung

(Angehende) Lehrkräfte sollen (ihren) Unterricht reflektieren. Diese Forderung ist weitgehend unbestritten – wenn es auch je nach professionstheoretischem Blickwinkel unterschiedliche Vorstellungen von Reflexion und deren Funktion gibt (vgl. zusammenfassend z.B. Kösel et al., 2022). So ist Unterrichtsreflexion regelmäßig Gegenstand von universitären Seminaren, und Lehramtsstudierende sollen darin eingeübt werden, um auch später in der beruflichen Praxis ihren Unterricht regelmäßig zu reflektieren. Doch wie steht es um die Reflexionspraxis derjenigen, die dies von den (angehenden) Lehrkräften fordern? Um auch universitären Lehrenden der Lehrer*innenbildung einen Reflexionsraum für ihre Lehre zu eröffnen, wurde das Konzept sogenannter *Materialwerkstätten* entwickelt. Hier kommen Lehrende unterschiedlicher Fächer zusammen, um anhand von konkreten hochschulischen Lehrmaterialien über Lehre in der Lehrer*innenbildung zu diskutieren. Die Ziele von Materialwerkstätten liegen darin, hochschuldidaktische Lehrmaterialien unter einem qualitätssichernden Blickwinkel weiterzuentwickeln, die Teilnehmenden im Sinne einer „Steigerung von Reflexivität“ (Häcker, 2017, S. 23) zu professionalisieren und zur Vernetzung der Lehrer*innenbildung auf einer organisationalen Ebene beizutragen. Das Format der Materialwerkstätten folgt idealtypisch einem bestimmten Ablauf, der nach der Kontextualisierung des Lehrmaterials und Rückfragen an die Materialgeber*innen insbesondere zwischen Phasen immanenter und exmanenter Diskussion unterscheidet (vgl. Kap. 2; für eine ausführliche Darstellung des Konzepts der Materialwerkstatt siehe Schweitzer et al., 2019).¹

Damit diese verschiedenen Phasen sichtbar werden, werden Materialwerkstätten von einer*inem Moderator*in begleitet. Auf dem Aspekt der Moderation liegt der Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags. Nachdem in die Funktion der Moderation in Materialwerkstätten und den Umgang mit dem zur Unterstützung der Diskussionsphasen entwickelten Material eingeführt worden ist (Kap. 2), beleuchtet das Materialkapitel den Entstehungshintergrund der für diesen Beitrag entwickelten Impulsfragen für die Moderation von Materialwerkstätten, die als Online-Supplement 2 zur Verfügung gestellt werden (Kap. 3). Die Fragen veranschaulichen, was bei der Auseinandersetzung mit Lehrmaterialien zum Diskussionsgegenstand werden kann, können insbesondere für die Vorbereitung der Moderation herangezogen werden und geben Impulse für mögliche Vertiefungen der Diskussionen. Im darauffolgenden Kapitel werden theoretische Hintergründe zum Reflexionsverständnis sowie zu Moderationsaufgaben erläutert (Kap. 4). Es schließt sich ein Erfahrungsbericht zur Moderation von Materialwerkstätten an (Kap. 5).

Insgesamt liegt das Ziel des vorliegenden Beitrags vor allem darin, im Sinne einer Forschungs- und Entwicklungslogik den Transfer des Konzeptes zu unterstützen. Die allgemeinen Moderationshinweise zum Ablauf, zum Moderationsverständnis und zu möglichen Herausforderungen sowie die konkreten Impulse für die immanenten und exmanenten Diskussionsphasen sollen für am Format interessierte Personen einen Zugang zur Durchführung von Materialwerkstätten schaffen und „zum Nacherfinden“ einladen.

¹ Ein Video mit einer Kurzvorstellung des Ablaufs ist dem vorliegenden Beitrag für die Nachnutzung angehängt (vgl. Online-Supplement 1). Weitere theoretisch-konzeptionelle Ausführungen zum Evidenzverständnis in Materialwerkstätten finden sich in Schweitzer (2021). Der hier vorliegende Beitrag fokussiert die Moderation von Materialwerkstätten und setzt ein gewisses Maß an Vertrautheit mit den Grundgedanken des Formats bereits voraus.

2 Didaktischer Kommentar: Ablauf einer Materialwerkstatt, Funktion der Moderation und Umgang mit den Impulsfragen

Typischerweise ist die moderierende Person zugleich diejenige, die die Materialwerkstatt-Sitzung im Vorfeld organisiert und plant. Für die Durchführung einer Materialwerkstatt sollten für Lehrmaterialien im Umfang eines Arbeitsblatts im besten Fall wenigstens zwei Zeitstunden eingeplant werden. So kann (insbesondere bei wenig erfahrenen Gruppen) auch umfassend in das Format eingeführt werden. Die Sitzungszeit lässt sich auch auf 90 Minuten verkürzen, wodurch allerdings ggf. die Diskussion exmanenter Aspekte aus zeitlichen Gründen entfällt (vgl. Kap. 5.1). Die Diskussion umfangreicherer Materialien (z.B. einer gesamten Seminarsitzung) erfordert entsprechend mehr Zeit.

Neben dem Blick auf die zeitlichen Rahmenbedingungen kommt der moderierenden Person insbesondere die Funktion zu, *das Gerüst des Formats Materialwerkstatt in der Sitzung sichtbar zu machen*. Zur Strukturierung einer Sitzung bietet sich folgender Ablauf an:

1. Begrüßung der Teilnehmenden

Zur Einstimmung auf die Sitzung kann hier u.a. schon kurz auf das Thema des Materials eingegangen werden. Auch die Materialgeber*innen können kurz vorgestellt werden.

2. Erläuterung des Ablaufs

Zur Orientierung kann an dieser Stelle ein Überblick über den Ablauf gegeben und erläutert werden, dass die moderierende Person zunächst noch ein paar Worte zum Format Materialwerkstatt sagen wird, dann eine kurze Vorstellungsrunde folgt und schließlich an die Materialgeber*innen zur Einführung in das Material übergeben wird.

3. Kurzeinführung in das Format Materialwerkstatt

Im besten Fall haben die Teilnehmenden im Vorfeld das Video zur Erläuterung des Ablaufs einer Materialwerkstatt gesehen (vgl. Online-Supplement 1). Dennoch erscheint es sinnvoll, noch einmal knapp auf das Modell von Materialwerkstätten einzugehen und insbesondere die Unterscheidung von drei Phasen hervorzuheben: An die Erläuterung des Lehrkontextes des Materials durch die Materialgeber*innen schließt sich zunächst eine *Phase inhaltlicher Rückfragen* an. Dann folgt die *Phase der immanenten Diskussion*. Diese bezieht sich auf die innere Logik des Lehrmaterials, was ein Sich-Einlassen auf ebendiese Logik erfordert. Hier können Anmerkungen zur Stimmigkeit des Materials angeführt werden, z.B. zwischen den Zielen und der methodisch-didaktischen Umsetzung. Schließlich ist in Materialwerkstätten auch die *Phase der exmanenten Diskussion* mitgedacht. Hier kann grundsätzliche Standpunktkritik angeführt werden, z.B. am Lehrgegenstand, wenn die zugrunde gelegte Theorie fachlich kritisiert wird, oder an der Form der Hochschuldidaktik.

Die Teilnehmenden können an dieser Stelle von der moderierenden Person den Hinweis erhalten, dass es vor allem für die Materialgeber*innen hilfreich ist, dass zwischen der immanenten und der exmanenten Ebene unterschieden wird. So kann von den Materialgeber*innen eingeordnet werden, ob es bei der Kritik um das konkrete eigens entwickelte Lehrmaterial oder um grundsätzliche Fragen geht, die davon unabhängiger zu betrachten sind.

4. Vorstellungsrunde

Eine kurze Vorstellungsrunde aller Teilnehmenden bietet sich insbesondere dafür an, den Blickwinkel der Diskutierenden (z.B. Erziehungswissenschaft, Psychologie, Fachdidaktik Fremdsprachen) auf das Lehrmaterial einordnen zu können (Stichwort „Multiparadigmatik“; s.u.). Darüber hinaus kann so eine persönlichere Atmosphäre geschaffen werden, und die Teilnehmenden werden aktiv als Diskutierende eingebunden.

5. Einführung in das Material durch die Materialgeber*innen

An dieser Stelle übergibt die moderierende Person das Wort an die Materialgeber*innen, die thematisch zum Material hinführen, den didaktischen Kontext erläutern, das Material vorstellen und ggf. kurz den theoretischen Hintergrund und bisher gemachte Erfahrungen darlegen.

6. Phase inhaltlicher Rückfragen

Der*die Moderator*in sollte in dieser Phase insbesondere darauf achten, dass hier seitens der Teilnehmenden tatsächliche Verständnisfragen zum Lehrkontext und zum Lehrmaterial gestellt werden und keine als Frage formulierte immanente Kritik geübt wird. Sollte dies der Fall sein, sollte die moderierende Person den vorgebrachten Punkt zurückstellen und auf die nächste Phase verweisen.

7. Diskussionsphase

Zu Beginn dieser Phase kann der*die Moderator*in die Materialgeber*innen fragen, ob sie einen konkreten Feedback- oder Diskussionswunsch formulieren möchten bzw. ob sie sich einen Schwerpunkt für die Diskussion wünschen. Ebenso kann der*die Moderator*in das Prinzip erläutern, dass sich die Materialgeber*innen in der folgenden Diskussion auch zurückziehen und nur zuhören können (i.S. einer Ideensammlung). Ein Kommentieren der Wortbeiträge seitens der Materialgeber*innen ist nicht zwangsläufig notwendig, aber möglich.

In dieser Phase übernimmt die Moderation drei Funktionen. Erstens sollte die moderierende Person, wie oben bereits angesprochen, im Sinne des Formats *die unterschiedlichen Ebenen von immanenter und exmanenter Kritik sichtbar machen*. Auch wenn diese Phasen im Konzept als explizit getrennte, aufeinanderfolgende Phasen gedacht sind, vermischen sich in den Wortbeiträgen diese Kritikformen manchmal (siehe Kap. 5), weshalb es wichtig ist, dass der*die Moderator*in den Wechsel der Ebenen durch entsprechende Sprechakte markiert. Da in Materialwerkstätten im Sinne einer multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung (Heinrich et al., 2019) unterschiedliche Lehrvorstellungen aufeinandertreffen können, sollte die moderierende Person mithilfe von Metakomentaren dabei unterstützen, die möglichen Differenzen zwischen den Paradigmen einordnen zu können. So soll die moderierende Person zweitens *die Wahrnehmung anderer Gegenstandstheorien und Vermittlungsformen gewährleisten und zu einer Differenzen wertschätzenden Atmosphäre beitragen* (vgl. Schweitzer et al., 2019, S. 16). Drittens besteht die Funktion der Moderation darin, *vertiefende Diskussionen anzuregen*, die zur Reflexion von Lehre in der Lehrer*innenbildung veranlassen (siehe Kap. 4). Die entwickelten Impulsfragen (vgl. Online-Supplement 2) können hierfür Anregungen geben (siehe unten).

8. Abschluss und Ausblick

Am Ende der Materialwerkstatt-Sitzung kann die moderierende Person als orientierungstiftende Maßnahme kurz zusammenfassen, welche Aspekte auf immanenter und exmanenter Ebene diskutiert wurden. Falls gewünscht, können die Materialgeber*innen auch kurz die Gedanken schildern, die ihnen nun nach der Materialbesprechung durch den Kopf gehen. Es kann sich auch mit der gesamten Gruppe ein Blick von einer Metaebene

auf die Sitzung und das Format anschließen. Falls weitere Materialwerkstätten geplant sind, bietet sich zuletzt ein Verweis auf die nächsten Termine und Themen an.

Das folgende Kapitel des Beitrags stellt die entwickelten Impulsfragen für die Moderation der immanenten und exmanenten Diskussionsphase von Materialwerkstätten vor. Im Rahmen des didaktischen Kommentars werden an dieser Stelle zunächst noch einige Hinweise zum Umgang mit den Impulsfragen gegeben. So stellen diese keine Anleitung oder keinen Leitfaden zur Moderation dar, sondern sind als Anregungen zu verstehen. Sie zeigen die Möglichkeiten auf, was bei der Auseinandersetzung mit hochschulischen Lehrmaterialien zum Diskussionsgegenstand werden kann, und können daher bereits zur inhaltlichen Vorbereitung der Moderation genutzt werden. Während der Moderation dienen die Fragen insbesondere dem Vertiefen einzelner thematischer Aspekte. Dabei sind die Moderationsimpulse nicht so zu verstehen, dass alles im Rahmen der Materialdiskussion beleuchtet werden müsste. Es geht *nicht* um das „Abarbeiten“ der Fragen. Stattdessen werfen die Impulsfragen Schlaglichter auf mögliche Diskussionsaspekte, auf die der*die Moderator*in je nach Verlauf der Diskussion besondere Augenmerke (auch im Sinne der Wünsche der Materialgeber*innen) legen kann. Die Impulse können den*die Moderator*in dabei unterstützen, mit vertiefenden Fragen auf Anmerkungen der Teilnehmenden zu reagieren. Die Moderationsimpulse sind im folgenden Material so allgemein formuliert, dass eine Übertragbarkeit auf unterschiedliches Lehrmaterial möglich ist. Da sie aus der Diskussion *hochschuldidaktischer* Materialwerkstätten abgeleitet wurden (siehe Kap. 3), sind sie auf Hochschullehrende als Diskutierende und auf Studierende als Lernende der besprochenen Lehrsettings ausgerichtet. Sie könnten aber auch für die Durchführung von Materialwerkstätten *in* Lehrveranstaltungen oder Fortbildungen genutzt werden, in denen dann die Lehramtsstudierenden bzw. schulischen Lehrkräfte die Diskutierenden darstellen, schulisches Lehrmaterial diskutiert wird und Schüler*innen dann die Lernenden der besprochenen Unterrichtssettings darstellen. Die Übertragung des Formats Materialwerkstatt in diese Varianten würde mit anderen Zielsetzungen einhergehen. Die Impulsfragen bieten Anregungen für die Diskussion und können jeweils situativ adaptiert werden. Weitere bzw. andere Diskussionsgegenstände bei der Betrachtung von Schulmaterial sind sehr wahrscheinlich.

3 Das Material: Erläuterungsvideo und Impulsfragen für die Moderation von Materialwerkstätten

Um die Einführung in die Grundidee und den Ablauf von Materialwerkstätten zu erleichtern, wurde ein 13-minütiges Erläuterungsvideo erstellt. Dieses kann den Teilnehmenden im Vorfeld einer Sitzung im Sinne einer orientierenden Funktion zur Verfügung gestellt werden. Das Video kann als Anhang dieses Beitrags (Online-Supplement 1) heruntergeladen oder unter www.uni-bielefeld.de/bised/materialwerkstaetten abgerufen und dort direkt gestreamt werden.

Neben dem Video, das primär zur Vorbereitung der Teilnehmenden auf das Format dient, sind dem Beitrag auch Impulsfragen angehängt (Online-Supplement 2), die insbesondere die Moderation der Diskussionsphasen unterstützen sollen. Die Impulsfragen sind im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes entstanden, in dem das Konzept der Materialwerkstätten ausgearbeitet und empirisch betrachtet wird. Dazu wurden Materialwerkstätten im Sinne eines eigenethnographischen Ansatzes (vgl. Alvesson, 2003) mittels teilnehmender Beobachtung begleitet und die entstandenen Sitzungsprotokolle inhaltsanalytisch (vgl. Kuckartz, 2018) ausgewertet. Als Ergebnis der induktiven Kodierung formierte sich ein thematisch geclustertes (nicht hierarchisches) Kategoriensystem, dessen Hauptkategorien darüber Aufschluss geben, was in der Auseinandersetzung mit *hochschulischen* Lehrmaterialien zum Diskussionsgegenstand gemacht wird:

- *Lehrgegenstand und -inhalt,*
- *Intentionen und Ziele,*
- *didaktisch-methodische Umsetzung und Aktivitäten,*
- *Aufbereitung von Lehrmaterial,*
- *wissenschaftstheoretische Aspekte und Forschungszugänge,*
- *Lehrer*innenbildung allgemein,*
- *systemisch-strukturelle Aspekte von Hochschullehre,*
- *Lehrendenrolle,*
- *Schule und Unterricht,*
- *Sonstiges.*

Entlang der kategorienbasierten Auswertung wurden ausführliche thematische Zusammenfassungen der Diskussionsinhalte erstellt (vgl. Schweitzer, 2023). Diese inhaltliche Systematisierung der Diskussionen bildete wiederum die Grundlage für die Ableitung möglicher Impulsfragen.² Das im Online-Supplement 2 befindliche Material wurde demnach evidenzbasiert (i.S. eines forschungsmethodisch erzeugten empirischen Wissens) entwickelt.

Die Impulsfragen im Online-Supplement 2 sind in Tabellenform dargestellt. Es gibt eine Tabelle für Impulsfragen zur immanenten Diskussion und eine Tabelle für Impulsfragen zur exmanenten Diskussion. Die Impulse gliedern sich entlang der kategorienbasierten Diskussionsgegenstände. So findet sich jeweils in der ersten Spalte die Kategorie (z.B. *Lehrgegenstand und -inhalt*), in der zweiten Spalte mögliche Moderationsfragen (z.B. *Fallen Ihnen sachlich-fachliche Ungenauigkeiten bei der Darstellung des Lehrgegenstands auf?*) und in der dritten Spalte illustrierende Beispiele (z.B. *synonyme Verwendung von Begrifflichkeiten*). Die folgende Abbildung veranschaulicht den Aufbau der Tabellen.

Immanente Diskussion		
Kategorie	Moderationsimpuls	Beispiel
Lehrgegenstand und -inhalt	• Fallen Ihnen sachlich-fachliche Ungenauigkeiten bei der Darstellung des Lehrgegenstands auf?	z. B. synonyme Verwendung von Begrifflichkeiten
	• Was macht den Lehrgegenstand für sich stehend aus? Was soll auf inhaltlicher Ebene daran deutlich werden?	z. B. Wandel von Erziehungsbegriffen
	• Wie ist der Lehrgegenstand zu verorten?	z. B. autoritäres Verständnis von Erziehung
	• Wofür eignet sich der Lehrgegenstand (nicht)?	z. B. ein bestimmtes theoretisches Konstrukt ist schwer beobachtbar
	• Inwiefern gehen mit dem Lehrgegenstand bestimmte Setzungen und damit (normative) Implikationen einher?	z. B. bei der Verwendung von fiktiven Forschungsdaten als Lehrgegenstand
	• Welche Schwierigkeiten bringt der Lehrgegenstand mit sich?	z. B. hohe Komplexität
	• Warum wurde sich für genau diesen Lehrgegenstand entschieden?	z. B. fachspezifische, didaktische, pragmatische, motivationale Gründe
	• In welchem Verhältnis steht die Auswahl des Lehrgegenstands zu den verfolgten Lehrzielen?	z. B. Lehrgegenstand ist kontraintuitiv und eignet sich daher zum Auslösen von Irritationen hinsichtlich der eigenen Überzeugungen
• Inwiefern traten bei der Auswahl des Lehrgegenstands Probleme auf?	z. B. das Problem des zu hohen Umfangs an Lehrinhalt oder das Spannungsfeld von Lebensweltbezug (motivationaler Aspekt) und Distanznahme (Zielaspekt)	

Abbildung 1: Auszug aus dem Online-Supplement 2 „Moderationsimpulse für Materialwerkstätten“

² Eine ausführliche Darstellung des forschungsmethodischen Vorgehens sowie der Forschungsergebnisse findet sich in Schweitzer (2023). Im Gegensatz zu dem vorliegenden Beitrag sind dort elf Hauptkategorien angeführt. Bei der Erarbeitung der Impulsfragen wurde jedoch deutlich, dass der Kategorie „Lehrkontextbedingungen des Materials“ keine Moderationsimpulse für die immanente bzw. exmanente Diskussionsphase zu entnehmen waren, da sich in den codierten Segmenten vornehmlich die Einführung in das Material durch die Materialgeber*innen wiederfand. Daher wird diese Kategorie für den Schwerpunkt der Moderation von Materialwerkstätten nicht weiter berücksichtigt.

4 Theoretischer Hintergrund: Reflexionsverständnis und Moderationsaufgaben

4.1 Reflexionsverständnis in Materialwerkstätten

Das Format der Materialwerkstätten ist als handlungs- und zeitentlasteter Reflexionsraum konzipiert, der Möglichkeiten bieten soll, den eigenen Blick auf Lehre durch Diskussionen mit anderen Lehrenden zu befremden (vgl. Häcker, 2017, S. 40). Um nicht nur zu diskutieren, sondern zu reflektieren, bedarf es der „Herstellung von Bezügen“ (Häcker, 2017, S. 25). Es geht darum, „Alltagstheorien, subjektive Theorien bzw. implizites Wissen, das im Handeln zum Ausdruck kommt, in explizites Wissen zu transformieren, auf wissenschaftliches Theorie- und Forschungswissen zu beziehen“ (Häcker, 2017, S. 22). Dies kann die moderierende Person durch gezielte Fragen (vgl. Online-Supplement 2) unterstützen. In Schweitzer (2023) ist in Form einer Concept-Map dargestellt, welche Bezüge die Lehrenden in den untersuchten Materialwerkstätten zwischen den Diskussionsgegenständen kommunikativ hergestellt haben (z.B., dass man als Wissenschaftler*in in der *Lehrendenrolle* eine Position zum *Lehrgegenstand/-inhalt* innehat). Inwiefern sich hier über die *rückbezügliche Form* von Reflexion (*Theorie- und Strukturreflexion*) hinaus auch eine *selbstbezügliche Form* (*Selbstreflexion*) (vgl. Häcker, 2017, S. 23) bei den Teilnehmenden vollzieht, kann auf Grundlage der bisherigen Forschung nicht beurteilt werden. Im Rahmen der Moderation einen solchen Selbstbezug anzuregen, wäre mit Blick auf ein Reflexionsverständnis, das zum Ziel hat, „die eigenen Kenntnisse, Einstellungen [...] und/oder das eigene Denken und Verhalten (weiter-)zu entwickeln“ (von Aufschnaiter et al., 2019, S. 148; Hervorh. i.O.), wünschenswert.

4.2 Zur Moderation von Diskussionen

Der Moderation von Diskussionen kommen in unterschiedlichen Settings unterschiedliche Aufgaben zu. Um diese für Materialwerkstätten näher zu charakterisieren, wird im Folgenden auf drei Grundzüge der Moderation von Diskussionen eingegangen. Dafür wird auf die Systematisierung von Kühn und Koschel (2018) zurückgegriffen. Zwar beziehen die Autoren ihre Ausführungen auf die Moderation von Gruppendiskussionen i.S. eines Erhebungsverfahrens der qualitativen Forschung (vgl. Kühn & Koschel, 2018, S. 2); es handelt sich also um ein anderes Format mit anderen Zielen (Erhebungsformat vs. Reflexionsformat). Dennoch lassen sich die von Kühn und Koschel (2018) angeführten *Grundzüge* der Moderation sehr gut auf die Moderation von Materialwerkstätten übertragen.

4.2.1 Moderation als Prozessgestaltung

Auch in Materialwerkstätten kann *Moderation als Prozessgestaltung* verstanden werden (vgl. Kühn & Koschel, 2018, S. 5ff.). Die Voraussetzung dafür ist, dass die moderierende Person „präsent und aufmerksam“ (Kühn & Koschel, 2018, S. 5) ist.

„Moderation sollte [...] nicht mit Gesprächsleitung gleichgesetzt werden. Es geht nicht darum, Anmeldungen für Wortbeiträge zu registrieren und dann dafür zu sorgen, dass jede/r der Reihe nach drankommt, sondern um das Anregen, Gestalten und Steuern von Prozessen auf verschiedenen Ebenen“ (Kühn & Koschel, 2018, S. 7).

Eine dieser Ebenen stellt die *zeitliche Ebene* dar. Für die Moderation von Materialwerkstätten ist hier besonders relevant, *Zeit* für die Phase der exmanenten Diskussion einzuräumen. Kühn und Koschel (2018, S. 7) nennen darüber hinaus die *thematische Ebene*, die sich in Materialwerkstätten auf die Diskussionsgegenstände anhand von Lehrmaterial bezieht. Der Moderation kommt in Materialwerkstätten insbesondere die Aufgabe zu, den Bezug zum Wunsch der Materialgeber*innen nicht zu verlieren, falls sie einen konkreten Diskussionsschwerpunkt formuliert haben, und gleichzeitig Raum für da-

rüberhinausgehende Aspekte der Teilnehmenden zu eröffnen. Zudem sollten auch in Materialwerkstätten Fragen „nicht nur andiskutiert werden“ (Kühn & Koschel, 2018, S. 7). Um eine vertiefende Diskussion zu ermöglichen, können die diesem Beitrag zugrunde liegenden Moderationsimpulse herangezogen werden. Als letzte Ebene der Prozessgestaltung nennen Kühn und Koschel (vgl. 2018, S. 7f.) die *gruppendynamische Ebene*. Für Materialwerkstätten ist diesbezüglich seitens der moderierenden Person besonders auf die multiparadigmatische Zusammensetzung der Teilnehmenden sowie auf eine wertschätzende Atmosphäre zu achten.

„Denn durch die Auseinandersetzung mit konkretem, bereits in der Lehre eingesetztem, Material stehen Selbstverständlichkeiten der eigenen Lehrpraxis, insbesondere die der Materialgeberin/des Materialgebers, zur Diskussion. Die Gefahr einer persönlichen Kränkung besteht dabei sowohl bei erfahrenen Hochschullehrenden, die ihre über viele Jahre erprobte Praxis kritisiert sehen könnten, als auch bei jungen Lehrenden, die eine Zurückweisung ihres bisher ausgestalteten Lehrverständnisses erfahren könnten“ (Schweitzer et al., 2019, S. 15).

Im Kontext von Materialwerkstätten sind die von Kühn und Koschel (2018, S. 7) aufgeführten Ebenen der Prozessgestaltung noch um eine *strukturelle Ebene* zu ergänzen, da die moderierende Person den Ablauf der Sitzung i.S. der spezifischen Phasierung gewährleisten sollte.

4.2.2 Moderation als Balanceakt

Im Rahmen des zweiten Grundzugs beschreiben Kühn und Koschel (2018, S. 10ff.) *Moderation als Balanceakt*. Sie führen sieben Spannungsfelder aus, innerhalb derer die moderierende Person „das rechte Maß“ (Kühn & Koschel, 2018, S. 10) finden muss. Im Folgenden werden die Spannungsfelder in einer Tabelle dargestellt und um Beispiele für den Kontext der Moderation einer Materialwerkstatt ergänzt.

Tabelle 1: Spannungsfelder der Moderation im Kontext von Materialwerkstätten

	<i>Spannungsfelder der Moderation</i> (nach Kühn & Koschel, 2018, S. 11)	<i>Beispiel für den Kontext der Materialwerkstätten</i>
(1)	Zwischen Offenheit und Struktur	Wenn sich bereits in der immanenten Phase eine exmanente Diskussion entwickelt.
(2)	Zwischen Eingreifen und Lauflassen	Wenn die Diskussion durch Moderationsimpulse gelenkt wird.
(3)	Zwischen Gleichbehandlung und Freiheit des Besonderen	Wenn eine Person die Diskussion mit ihrer Position stark dominiert und andere Positionen durch Teilnehmende wenig Raum haben.
(4)	Zwischen Wir und Ihr: Das Spiel mit der fluiden Zugehörigkeit zu Gruppen	Wenn sich Teilnehmende nicht mit der Gruppe „Lehrende“ identifizieren, sondern primär eine Forschungsperspektive einnehmen.
(5)	Zwischen Widerspiegeln und Aushalten von Inkonsistenz und Ambivalenz	Wenn eine Person widersprüchliche Aussagen über die Erfahrung mit Studierendenverhalten trifft.
(6)	Zwischen Meta-Ebene und Themenzentrierung	Wenn Anmerkungen von Teilnehmenden als immanent oder exmanent markiert werden sollten.
(7)	Zwischen Ruhe und Bewegtheit	Wenn die Mimik und Körperhaltung der Materialgeber*innen als sehr angespannt interpretiert wird.

4.2.3 Moderation als Aufbruch

Als dritten Grundzug nennen Kühn und Koschel (2018, S. 19f.), dass *Moderation als Aufbruch* dienen kann und Gruppendiskussionen Resonanz fördern. Dies schreiben die Autoren der qualitativen Erhebungsmethode eher als implizite Auswirkungen zu:

„Auch für die eingeladenen Teilnehmerinnen und Teilnehmer bedeutet die Gruppendiskussion ein Austreten aus dem Alltag und die Gelegenheit, im geschützten Rahmen die eigene Praxis zu reflektieren. Mit Gruppendiskussionen werden besondere Ausdrucks- und Reflexionsräume geschaffen. Denn während der Alltag häufig durch überbordende To-Do-Listen und den Druck, möglichst viel in kurzer Zeit zu erledigen geprägt ist und daher routinisiertes Handeln erfordert, schaffen Gruppendiskussionen eine Möglichkeit, um sich in Ruhe einem Thema zu widmen und aus der Routine herauszutreten. Wenn es gut läuft, ist man mit mehreren Menschen zusammen, die ähnliche Bezüge zum Thema haben und interessiert zuhören. Außerdem gibt es einen Moderator oder eine Moderatorin mit Prozesskompetenz, so dass man sich in Gruppendiskussionen Aspekten gewahr werden kann, die man vorher nicht so scharf hätte auf den Punkt bringen können. In diesem Sinne fördern Gruppendiskussionen das Erleben von Resonanz: Man stößt mit dem selbst im Raum der Gruppendiskussion Ausgedrückten auf einen Widerhall, der eine eigene Dynamik von (Selbst-)Reflexion in Gang setzt. Für den Moderator oder die Moderatorin bedeutet diese Erkenntnis eine hohe Verantwortung, denn es ist immer wieder zu beobachten, dass die Gruppendiskussion bei den Teilnehmenden etwas auslöst und sie nicht unverändert aus dem Raum hinausgehen lässt.“ (Kühn & Koschel, 2018, S. 20)

Für die Materialwerkstätten ist die Förderung von Resonanz bzw. (Selbst-)Reflexion sogar explizites Ziel (siehe Kap. 4.1), weshalb der Moderation hier eine besondere Rolle bei der Vermittlung zwischen differierenden Zugängen und unterschiedlichen Lehrvorstellungen zukommt.

5 Erfahrungen: Herausforderungen bei der Moderation von Materialwerkstätten

Die nachfolgend geschilderten Erfahrungen fokussieren insbesondere Herausforderungen bei der Moderation von Materialwerkstätten. Sie legen z.T. Schwerpunkte auf meine erfahrungsbasierten, subjektiv empfundenen Herausforderungen (Kap. 5.2 und 5.3), die sicherlich je nach moderierender Person mehr oder weniger stark empfunden werden und auch je nach Gruppenkonstellation variieren können. Möglicherweise stehen andere Spannungsfelder der Moderation (vgl. Kap. 4.2.2) bei anderen Moderator*innen stärker im Fokus. Die in Kapitel 5.1 und 5.4 erläuterten Herausforderungen sind durch die empirische Begleitung der Materialwerkstätten gestützt.

5.1 Herausforderung Phasierung & Struktur

In Materialwerkstätten entwickelt sich häufig eine dynamische Diskussion, in der viele Anmerkungen von Teilnehmenden nach und nach platziert werden. Dabei kommt es vor, dass während der Phase der immanenten Diskussion Kommentare angeführt werden, die eher exmanenter Natur sind. Ebenso gibt es Sitzungen, in denen die exmanente Diskussion so gut wie keine Rolle spielt (z.T. aus Gründen des konkreten Lehrmaterials, z.T. aus zeitlichen Gründen). Die folgenden Abbildungen veranschaulichen Variationen des Verlaufs von Materialwerkstätten hinsichtlich immanenter und exmanenter Anmerkungen. Sie basieren auf Protokollen von Materialwerkstatt-Sitzungen, die mithilfe der Software MAXQDA im Sinne der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) kodiert wurden. Im Zuge des deduktiven Vorgehens wurden a priori die Kategorien immanente Diskussion und exmanente Diskussion gebildet und alle 13 Protokolle entlang dieser Logik kodiert (vgl. Schweitzer, 2023). Die nachstehenden Abbildungen sind als Dokument-Portrait je eines Protokolls zu lesen und zeigen die als immanente

Diskussion kodierten Segmente in hell (rosa) und die als exmanente Diskussion kodierten Segmente in dunkel (lila).

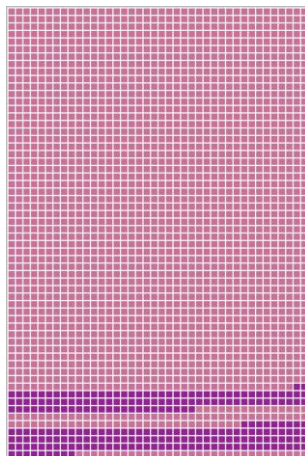


Abbildung 2: Nahezu modellhafter Verlauf einer Materialwerkstatt-Sitzung (Protokoll Nr. 7)



Abbildung 3: Materialwerkstatt-Sitzung mit exmanenten Einschüben (Protokoll Nr. 11)

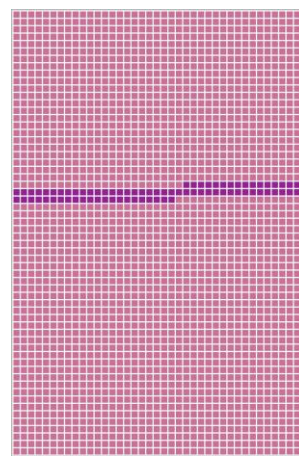


Abbildung 4: Materialwerkstatt-Sitzung mit kaum exmanenter Diskussion (Protokoll Nr. 16)

Im Fall der dargestellten Sitzungen hat immer dieselbe Person moderiert. Es zeigt sich beispielhaft, dass die modellhaften Materialwerkstatt-Phasen der immanenten und exmanenten Diskussion nicht immer eingehalten werden – was auch nicht zwangsläufig das Ziel sein muss (vgl. Spannungsfeld (1) Zwischen Offenheit und Struktur; Kap. 4.2.2). Der folgende Auszug aus einem Sitzungsprotokoll³ macht deutlich, dass dies für die Moderationsrolle als herausfordernd empfunden werden kann: „*Daraufhin merkte P2 an: ‚Ich bin in der blöden Situation, immer auf die Phasen achten zu müssen.‘ und fügte an, dass diese Diskussion wohl nicht mehr zur dritten Phase gehören würde.*“ (5_Protokoll zur Materialwerkstatt, Pos. 12)

Für die moderierende Person gilt zu entscheiden, wann Orientierung stiftende Meta-Kommentare für die Teilnehmenden hilfreich sind (vgl. Spannungsfeld (6) Zwischen Meta-Ebene und Themenzentrierung; Kap. 4.2.2). Sinnvoll erscheint dies insbesondere dann, wenn die Kritikebenen stark vermischt werden oder die Teilnehmenden noch nicht viel Erfahrung mit dem Format Materialwerkstatt haben. Denn es zeigt sich, dass Teilnehmende selbst Verunsicherungen hinsichtlich der Phasierung der Materialwerkstatt und ihrer eigenen Anmerkungen verbalisieren. Deutlich wird dies z.B. in folgendem Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll: „*Daraufhin warf P6 ein, dass sie dazu gerne etwas sagen würde, erkundigte sich aber zunächst, in welcher Phase der Materialwerkstatt sie sich befinden würden.*“ (4_Protokoll zur Materialwerkstatt, Pos. 7) Teilnehmende, die routinierter und vertrauter mit dem Format sind, treffen teilweise selbstständig Aussagen auf einer Meta-Ebene: „*P8 merkte an, dass sie ihre Begleitveranstaltungen ganz anders aufbauen und sehr viele fachdidaktische Inhalte vermitteln. Darauf könne aber in einer späteren Phase der Sitzung nochmal eingegangen werden.*“ (10_Protokoll zur Materialwerkstatt, Pos. 6) In diesen Fällen muss durch die moderierende Person dann weniger Orientierung gestiftet werden. Sinnvoll erscheinen Meta-Kommentare allerdings auch dann, wenn die moderierende Person das Gefühl hat, dass eine exmanente Anmerkung bei den Materialgeber*innen als Kritik an ihrem spezifischen Setting missverstanden werden könnte. Falls die moderierende Person weniger Meta-Kommentare innerhalb der Diskussionsphasen platzieren möchte, kann auch die Abschlussphase der

³ Die Protokolle wurden im Rahmen der ethnographischen Begleitung der Materialwerkstätten verfasst und basieren auf einer teilnehmenden Beobachtung. „P“ steht hier für Person.

Sitzung noch einmal dazu genutzt werden, die Diskussionsaspekte zusammenfassend in immanente oder exmanente Punkte einzuordnen.

Die Abbildungen (sowie die Analyse der restlichen Sitzungsprotokolle) verdeutlichen darüber hinaus, dass in den untersuchten Materialwerkstatt-Sitzungen tendenziell mehr Zeit auf die immanente denn auf die exmanente Diskussion der Lehrmaterialien verwendet wird. Hier bewegt sich die Moderation im Spannungsfeld (2) Zwischen Eingreifen und Laufenlassen (vgl. Kap. 4.2.2). Einerseits ist es im Sinne der Anregung zur Strukturreflexion wünschenswert, dass in Materialwerkstatt-Sitzungen auch exmanente Aspekte diskutiert werden (vgl. Schweitzer, 2023), sodass der*die Moderator*in auf zeitlicher Ebene darauf achten sollte, dass ausreichend Raum für die exmanente Phase bleibt. Andererseits sollten dem Prinzip der Offenheit folgend die von den Teilnehmenden und Materialgeber*innen eingebrachten Diskussionschwerpunkte ausreichend Berücksichtigung finden.

5.2 Herausforderung Unsicherheit hinsichtlich der Diskussionsgegenstände

Sofern noch wenig Erfahrung mit dem Format Materialwerkstatt (nicht nur als Moderator*in, sondern auch in der Rolle als Teilnehmer*in) besteht, kann es für die Moderation von Materialwerkstätten als herausfordernd empfunden werden, dass unklar ist, was bei der Auseinandersetzung mit dem Lehrmaterial zum Diskussionsgegenstand werden kann. Insbesondere wenn die Teilnehmenden in neuen Konstellationen zusammenkommen und keine dem*der Moderator*in bekannte Gruppe diskutiert, kann die Diskussionsdynamik im Vorfeld schwer eingeschätzt werden. Möglicherweise macht sich der*die Moderator*in Gedanken darüber, ob ausreichend Wortbeiträge seitens der Teilnehmenden eingebracht werden, wie sie*er reagieren kann, wenn die Diskussion stockt, oder auf welche Aspekte hinsichtlich des Lehrmaterials die Teilnehmenden wohl eingehen könnten.

Diesen Unsicherheiten kann mithilfe der Moderationsimpulse (vgl. Online-Supplement 2) begegnet werden. Sie liefern einen Überblick darüber, was in den untersuchten Materialwerkstätten als Diskussionsgegenstände eingebracht wurde. Im Rahmen der Vorbereitung der Moderation können entlang der Impulse ggf. schon Aspekte identifiziert werden, die in Bezug auf das konkrete zu diskutierende Lehrmaterial besonders spannend erscheinen und dann ggf. bei einem stockenden Verlauf der Diskussion durch die moderierende Person eingebracht werden können. Ebenso können die Moderationsimpulse Anregungen für das Initiieren einer exmanenten Diskussion liefern, sofern es seitens der Teilnehmenden diesbezüglich keine Wortbeiträge gibt.

Insgesamt ist zu berücksichtigen, dass das Online-Supplement 2 sehr umfangreich ist und sich in dieser Form eher weniger als direktes Moderationsdokument *innerhalb* einer Sitzung eignet. Zum Umgang mit den Moderationsimpulsen sind individuelle Wege auszugestalten (z.B. Übertragung einzelner Fragen direkt in das zu diskutierende Lehrmaterial im Vorfeld der Sitzung). Eine weitere Option besteht darin, die Impulse im Vorfeld der Sitzung zu nutzen, um mit den Materialgeber*innen über mögliche Schwerpunktsetzungen und Feedbackwünsche ins Gespräch zu kommen.

5.3 Herausforderung Moderationsimpulse bei redefreudigen Gruppen platzieren und eigene Diskussionsbeiträge einbringen

Die im Online-Supplement 2 zusammengestellten Moderationsimpulse können auch als Anregung für das Initiieren der vertiefenden Auseinandersetzung mit einem Aspekt genutzt werden, z.B. wenn die Anmerkung einer teilnehmenden Person eher oberflächlicher Natur war. Jedoch zeigt sich erfahrungsgemäß, dass viele Teilnehmende ganz bestimmte Anmerkungen haben, die sie unbedingt platzieren möchten. Zum Teil können sie es kaum abwarten, bis sie ihren Punkt endlich vorbringen können, was sich beispielsweise in diesem Auszug aus einem Sitzungsprotokoll zeigt: „P2 schlug vor, nun mit der

dritten Phase, der immanenten Kritik, weiterzumachen. P1 sagte, dass sie auf diese Phase gewartet hätte. Es gab erneut Lacher in der Gruppe.“ (5_Protokoll zur Materialwerkstatt, Pos. 12) Es kommen z.T. recht spezifische Perspektiven auf das Lehrmaterial zum Ausdruck, die alle einen Raum finden wollen. Manchmal werden Wortbeiträge von Teilnehmenden hintereinander gereiht, ohne dass sie in direktem Bezug zueinander stehen – z.T. widersprechen sich die Anmerkungen auch (vgl. Spannungsfeld (5) Zwischen Widerspiegeln und Aushalten von Inkonsistenz und Ambivalenz; Kap. 4.2.2). In diesen Gesprächskonstellationen ist es teilweise schwierig, als moderierende Person „dazwischen zu kommen“ – sei es, um Anmerkungen auf einer Meta-Ebene zu machen oder eben um einen thematischen Aspekt durch einen entsprechenden inhaltlichen Moderationsimpuls weiter zu vertiefen. Bei einer Diskussion, in der die Teilnehmenden einen Aspekt aus verschiedenen Perspektiven beleuchten und aufeinander Bezug nehmen, scheint ein Eingreifen durch die moderierende Person dann weniger erforderlich, weshalb ein „Nicht-Dazwischenkommen“ auch kaum gravierend ist (vgl. Spannungsfeld (2) Zwischen Eingreifen und Laufenlassen; Kap. 4.2.2). Wenn die moderierende Person hingegen bei einer Diskussion, die eher den Charakter von kumulativ aneinandergereihten Wortbeiträgen annimmt, kaum Wege findet, „dazwischen zu kommen“, um die Diskussion durch Impulse zu bereichern, hat dies möglicherweise Auswirkungen auf die Tiefe der Diskussion und Reflexion der Teilnehmenden (i.S. der Angebote zu Reflexionsmöglichkeiten hinsichtlich der Herstellung von Bezügen; vgl. Häcker, 2017, S. 25).

Diese Herausforderung kann nicht nur je nach Gruppenkonstellation und -dynamik variieren, sondern sich auch zwischen Präsenz- oder Online-Sitzungen unterschiedlich gestalten. Im Detail kann im Rahmen dieses Beitrags darauf nicht eingegangen werden. Es macht aber z.B. für das Platzieren von Moderationsimpulsen einen Unterschied, ob im digitalen Setting durch das „Handheben“ (z.B. bei Zoom) für alle Teilnehmende dauerhaft sichtbar ist, welche Person als nächstes „dran“ ist, oder ob dies in einer Präsenzsitzung stärker durch Blickkontakt mit der moderierenden Person ausgehandelt wird.

An das Platzieren von Beiträgen schließt sich darüber hinaus ein weiteres grundsätzliches Spannungsfeld an, welches als „Zwischen Moderation und Beteiligung“ bezeichnet werden könnte. So kann es nicht nur herausfordernd sein, *Moderationsimpulse* einzubringen, sondern ggf. würde sich die moderierende Person auch selbst gern *inhaltlich an der Diskussion beteiligen*. Schließlich hat auch sie als Lehrende*r und Forschende*r eine bestimmte Perspektive auf das Lehrmaterial. Es kann möglicherweise als schwierig empfunden werden, sich auf die Rolle als Moderator*in zu beschränken. Inwiefern sich die moderierende Person selbst an der Diskussion beteiligt, stellt also ebenfalls einen Balanceakt (vgl. Kap. 4.2.2) dar, welchen es in jeder Materialwerkstatt-Sitzung neu zu gestalten gilt. Dies kann z.B. von der Teilnehmenden-Zahl abhängig gemacht werden. In jedem Fall gilt es, einen Modus zu finden, in dem (sprachlich) markiert wird, sofern die moderierende Person nicht mehr bzw. wieder in der Rolle als Moderator*in spricht.

5.4 Herausforderung Förderung der Verbalisierung von Selbstreflexionen

Es scheint nicht nur grundsätzlich herausfordernd, in Materialwerkstätten (je nach Gruppenkonstellation) Moderationsimpulse zu setzen, sondern es können sich auch die Zielperspektiven der Impulse unterscheiden. So können die Impulse stärker das Vertiefen einzelner thematischer Aspekte adressieren (vgl. Online-Supplement 2). Die inhaltsanalytische Auswertung der beobachteten Materialwerkstatt-Sitzungen hat gezeigt, dass Selbstreflexionen im Vergleich zu Theorie- oder Strukturreflexionen in der dialogischen Form der Diskussionen eher weniger verbalisiert wurden (vgl. Schweitzer, 2023). Um diese zu fördern und den Selbstbezug der Teilnehmenden anzuregen, könnten in der Moderation von Materialwerkstätten gezieltere Impulse in diese Richtung gesetzt werden, z.B.: Wie steht das im Verhältnis zu Ihren Erfahrungen? Wie stehen Sie als Lehrende*r dazu? Hat das Konsequenzen für Ihre zukünftige Lehre?

5.5 Chancen der Moderationsrolle

Neben den Herausforderungen, die die Moderation von Materialwerkstätten mit sich bringt, bietet sie auch die Gelegenheit, die eigenen Fähigkeiten dahingehend weiterzuentwickeln, Formatstrukturen in einer Diskussion zu etablieren und bewusst mit gruppendynamischen Prozessen umzugehen. Und schließlich eröffnet die Moderation von Materialwerkstätten die Möglichkeit, Kolleg*innen in der Weiterentwicklung ihrer Lehrmaterialien zu begleiten sowie die Teilnehmenden durch gezielte Impulse zum Nachdenken anzuregen und „Aha-Momente“ über Lehre in der Lehrer*innenbildung zu kreieren.

Danksagung

Ich möchte mich herzlich bei Carolin Dempki und Daniela Neuhaus für den Austausch über die Moderationserfahrungen in Materialwerkstätten bedanken. Ihr habt mir so die Möglichkeit zum Abgleich meiner eigenen Perspektive gegeben und neue Blickwinkel eröffnet. Eure konkreten Hinweise zu diesem Beitrag waren sehr hilfreich – vielen Dank für das kollegiale Feedback!

Literatur und Internetquellen

- Alvesson, M. (2003). Methodology for Close up Studies – Struggling with Closeness and Closure. *Higher Education*, 46 (2), 167–193. <https://doi.org/10.1023/A:1024716513774>
- Aufschnaiter, C. von, Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/hlz-2439>
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Klinkhardt.
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N. & Streblow, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (2), 243–258. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>
- Kösel, S., Unger, T., Hering, S. & Haupt, S. (2022). Mythos Reflexion? In S. Kösel, T. Unger, S. Hering & S. Haupt (Hrsg.), *Mythos Reflexion. Zur pädagogischen Verhandlung von Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit* (S. 7–32). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742570>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kühn, T. & Koschel, K.-V. (2018). *Einführung in die Moderation von Gruppendiskussionen*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22398-4>
- Schweitzer, J. (2021). Gemeinsame Professionalisierung von Hochschullehrenden durch SoTL – zur Bedeutung eines weiten Evidenzbegriffs im Rahmen des hochschuldidaktischen Konzepts „Materialwerkstatt“. *die hochschullehre*, 7, 58–68. <https://doi.org/10.3278/HSL2107W>
- Schweitzer, J. (2023). Was reflektieren universitäre Lehrende bei der Diskussion von hochschulischen Lehrmaterialien? Eine inhaltsanalytische Auswertung der Diskussionsgegenstände im Format Materialwerkstatt. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (1), 400–418. <https://doi.org/10.11576/hlz-6293>

Schweitzer, J., Heinrich, M. & Streblow, L. (2019). Hochschuldidaktische Qualitätssicherung und Professionalisierung im Medium von Materialentwicklung. Ein Arbeitsmodell von Materialwerkstätten. *DiMawe – Die Materialwerkstatt, 1* (1), 1–29. <https://doi.org/10.4119/dimawe-1538>

Beitragsinformationen⁴

Zitationshinweis:

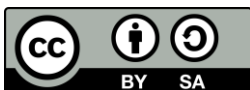
Schweitzer, J. (2023). Von einzelnen Wortbeiträgen zur dialogischen Reflexion. Moderationshilfen für die Gestaltung von Materialwerkstätten in der Lehrer*innenbildung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt, 5* (4), 11–24. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6367>

Online-Supplements:

- 1) Julia Schweitzer, Martin Heinrich, Carolin Dempki & Lilian Streblow: Erläuterungsvideo zur Grundidee und zum Ablauf von Materialwerkstätten
- 2) Julia Schweitzer: Moderationsimpulse für die Diskussionsphasen in Materialwerkstätten

Online verfügbar: 29.11.2023

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

⁴ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

Zum Nacherfinden.

Bildungswissenschaftliche Konzepte und Materialien für die Lehre

Reflexion pädagogischer Praxis im Berufsfeld Schule

Eine Ablaufstruktur zur Unterstützung der Reflexionsprozesse
Lehramtsstudierender in der PeerBeratung

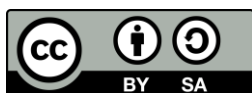
Nicole Valdorf^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Bielefeld School of Education
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
nicole.valdorf@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Der Beitrag beschreibt das Konzept der PeerBeratung als systemisch-lösungsorientierten Beratungsansatz. Das Vorgehen basiert auf einem strukturierten Gespräch über einen konkreten Fall unter Einbezug der Perspektivenvielfalt in einer Gruppe, um berufsbezogene Kompetenzen zu erweitern. An der Universität Bielefeld wird die PeerBeratung als Lehr-Lernkonzept für Lehramtsstudierende zur Förderung einer reflexiven Praxis eingesetzt. Das zur Verfügung gestellte Lehr-/Lernmaterial dient als Ablaufstruktur für die Durchführung einer PeerBeratung und zu deren theoriebezogener Nachbereitung. Im Beitrag wird deren Potenzial als Element einer reflexiven Lehrer*innenausbildung im Kontext der ersten orientierenden schulischen Praxisphase hervorgehoben.

Schlagwörter: Kollegiale Beratung; Reflexion; Fallbesprechung; Peers; Praxiserfahrung



1 Einleitung

Konzepte Kollegialer Beratung basieren auf der Annahme, dass der professionsbezogene Austausch und die Perspektivenvielfalt in der Gruppe den Teilnehmenden einen Rahmen bieten, ihre berufsbezogenen Kompetenzen zu erweitern. Die Gruppenmitglieder werden dabei als ebenbürtige Reflexionspartner*innen für ihr Tätigkeitsfeld betrachtet, unabhängig von ihren spezifischen Erfahrungen. Die offene und vertrauensvolle Atmosphäre einer Kollegialen Beratung unterstützt die Teilnehmenden dabei, als herausfordernd erlebte Situationen als Fälle einzubringen und ihr eigenes und/oder beobachtetes Handeln zu reflektieren. In der Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte ist eine solche reflexive Praxis zentral, um die professionelle Entwicklung zu fördern. Eine Reflexion der subjektiven Theorien, der zukünftigen Berufsrolle und der praktischen Tätigkeit ist ein wesentlicher Bestandteil der Professionalisierung. Neben der kompetenzbezogenen Selbst- und Fremdwahrnehmung wird insbesondere der biografischen Selbstreflexion dabei eine entscheidende Rolle zugeschrieben, „denn sie dient der Bewusstwerdung von vergangenen Erfahrungen und daraus resultierenden subjektiven Deutungen und Konstruktionen von Zusammenhängen und Erklärungsmustern“ (Rohr et al., 2013, S. 7). Aus diesem Verständnis heraus verortet sich die PeerBeratung insbesondere im berufsbiografischen und im kompetenztheoretischen Professionsansatz.

An der Universität Bielefeld wird die PeerBeratung seit 2010 in Anlehnung an das Konzept Kollegialer Beratung nach Tietze (2007, 2021) als Lehr-Lernkonzept für Lehramtsstudierende umgesetzt. Sie wird vor allem im Rahmen eines Seminars im Masterstudium durchgeführt, in dem in einer Kleingruppe alle Teilnehmenden abwechselnd einen eigenen Fall einbringen und ein darauf bezogenes Beratungsanliegen bearbeiten können. Darüber hinaus wurde die PeerBeratung im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“¹ im Bachelorstudium im bildungswissenschaftlichen Einführungsmodul als punktuell eingesetzte Beratungsmethode erprobt. Es erfolgte eine Anbindung an die dort verortete Praxisstudie mit dem Ziel, die Eignungsreflexion der Lehramtsstudierenden zu unterstützen. Auf diese Rahmenbedingungen wird in Kapitel 2 näher eingegangen. Bei dem hier bereitgestellten Lehr-/Lernmaterial handelt es sich um die Ablaufstruktur, die für die Durchführung einer PeerBeratung genutzt wird. Ergänzend wird eine Vorlage für die nachbereitende theoriebezogene Literaturrecherche zur Fallberatung als Material zur Verfügung gestellt (vgl. Kap. 3). Die Ablaufstruktur verdeutlicht zum einen die Merkmale des systemisch-lösungsorientierten Beratungsansatzes. Zum anderen kann das Material genutzt werden, um Interessierte in die Beratungsmethode einzuführen und sie bei der Ausübung ihrer Rolle in der PeerBeratung zu unterstützen. Im vierten Kapitel werden theoretische Hintergründe des Beratungshandelns in der PeerBeratung dargelegt. Abschließend werden Erfahrungen mit der Durchführung der Fallberatungen zu Studienbeginn geteilt (vgl. Kap. 5).

2 Didaktischer Kommentar

Das Seminar „PeerBeratung – Reflexion pädagogischer Praxis im Berufsfeld Schule“ wird regelmäßig im bildungswissenschaftlichen Masterstudium angeboten (für eine Darstellung des Konzepts siehe Valdorf & Streblov, 2019). Darüber hinaus werden im Rahmen von Lehrveranstaltungen, die die Studierenden während ihrer Praxisstudien begleiten, punktuell PeerBeratungen durchgeführt. Im Rahmen von „BiProfessional“ wurde die PeerBeratung während der „Orientierenden Praxisstudie mit Eignungsreflexion“ (OPSE) erprobt, welche im bildungswissenschaftlichen Einführungsmodul angesiedelt

¹ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben „BiProfessional“ wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1908). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

ist. Diese erste universitäre Praxisstudie im Lehramtsstudium wird in der Regel im ersten Studienjahr absolviert und zielt in besonderem Maße auf eine reflektierte Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen und der schulischen Realität ab. Im Hinblick auf die persönliche Eignungsreflexion soll eine reflektierte Auseinandersetzung mit der Berufswahl in Bezug auf den Stand der individuellen Kompetenzentwicklung stattfinden.² Vor diesem Hintergrund kann die PeerBeratung als hochschuldidaktisch induziertes Reflexions- und Beratungsformat eingesetzt werden.

Die PeerBeratung wurde im Kontext der fünföchigen OPSE von der Autorin dieses Beitrags (die als Dozentin im bildungswissenschaftlichen Einführungsmodul lehrt) gemeinsam mit einer studentischen Tutorin in verschiedenen Gruppen durchgeführt. Im Rahmen jeweils einer Sitzung in einzelnen Begleitseminaren zur OPSE, die von Lehrbeauftragten geleitet werden, wurde die Seminargruppe bei Bedarf geteilt, um eine geeignete Gruppengröße von sechs bis maximal zwölf Personen zu erreichen. In jeder Kleingruppe wurden ein bis zwei Fälle aus der Gruppe beraten, um die PeerBeratung als professionelles Instrument zur Reflexion pädagogischer Praxiserfahrungen erfahrbar zu machen.

Im Rahmen der PeerBeratung erhalten die Teilnehmenden die Gelegenheit, sich in einer Kleingruppe mit ihren Kommiliton*innen über ihre Erfahrungen in pädagogischen Handlungssituationen im Berufsfeld Schule auszutauschen, als problematisch oder irritierend wahrgenommene Situationen in Form eines Falls einzubringen und gemeinsam Handlungsoptionen zu entwickeln. Die Erfahrungen können beispielsweise aus schulischen Praxisphasen oder aus einer pädagogischen Nebentätigkeit (Jugendarbeit, Nachhilfe etc.) stammen. Durch die Reflexion der praktischen Tätigkeit sollen professionelle Kompetenzen wie z.B. Wahrnehmungs- und Reflexionskompetenz weiterentwickelt und das professionelle Selbstverständnis gefördert werden. Die Auseinandersetzung mit eigenen und/oder fremden Fällen erfolgt anhand der strukturierten Methodik der Kollegialen Beratung. Die Konzeption der PeerBeratung an der Universität Bielefeld basiert, wie oben bereits erwähnt, auf dem Ablauf einer Kollegialen Beratung nach Tietze (2007, 2021) und wurde für den hochschuldidaktischen Einsatz modifiziert. Eine zentrale Ergänzung stellt die fallnachbereitende wissenschaftliche Literaturrecherche dar. Dabei werden offene Fragen und Themenwünsche gesammelt und theoriebezogen bearbeitet. Zudem wird in der Konzeption der PeerBeratung eine Anbindung an systemische und lösungsorientierte Beratungsansätze betont, was sich u.a. in der Ressourcen- und Lösungsorientierung sowie im Einsatz von Fragetechniken zeigt.

Die Beratungsanliegen der Studierenden – sowohl in der OPSE als auch in späteren Studienphasen – zielen häufig darauf ab, das Verständnis für die Bedürfnisse und Interessen der Schüler*innen zu vertiefen, pädagogische Entscheidungen besser auf die individuellen Lernbedürfnisse abzustimmen und eine positive Lernumgebung zu schaffen. Durch den Austausch von Wissen von bereits erprobten oder beobachteten Methoden und Strategien sowie durch die Entwicklung von (theoriegeleiteten) Handlungsoptionen können die angehenden Lehrkräfte ein professionelles Selbstverständnis entwickeln und ihr pädagogisches Repertoire erweitern. Eine konkrete Ablaufstruktur ermöglicht dabei nicht nur eine effiziente Nutzung der begrenzten Zeit für eine PeerBeratung (etwa 60 Min.), sondern unterstützt insbesondere die Problemlösungsorientierung. Eine Ablaufstruktur hilft den Teilnehmenden, sich auf den jeweiligen Fall zu fokussieren und lösungsorientierte Vorschläge zu entwickeln, ohne vorschnell zu interpretieren. Sie stellt sicher, dass die Beratung gezielt auf die Bedürfnisse der fallgebenden Person ausgerichtet ist und einem roten Faden folgt. Als vorliegendes Material dient sie allen Beteiligten als transparenter Leitfaden und Orientierungshilfe bei der Umsetzung, unterstützt die Moderation bei einer professionellen Durchführung der PeerBeratung und die weiteren

² Informationen zur Bielefelder Konzeption der Praxisstudie sind auf der Website der „Bielefeld School of Education“ einsehbar: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/studiumlehramt/praxisstudien/opse/>

Rolleninhaber*innen bei ihren Aufgaben. Bei einer Einführung in die Ablaufstruktur mit Teilnehmenden, die die PeerBeratung noch nicht kennen, sollte mehr Zeit eingeplant werden, um die einzelnen Phasen und genutzten Methoden vorab einführend zu skizzieren (insgesamt ca. 80 Min.).

3 Das Material

Die Ablaufstruktur einer PeerBeratung ist als Online-Supplement 1 zu diesem Beitrag verfügbar. Das Material verdeutlicht die Aufgaben der verschiedenen Rollen in den sechs Phasen einer PeerBeratung (siehe Abb. 1).

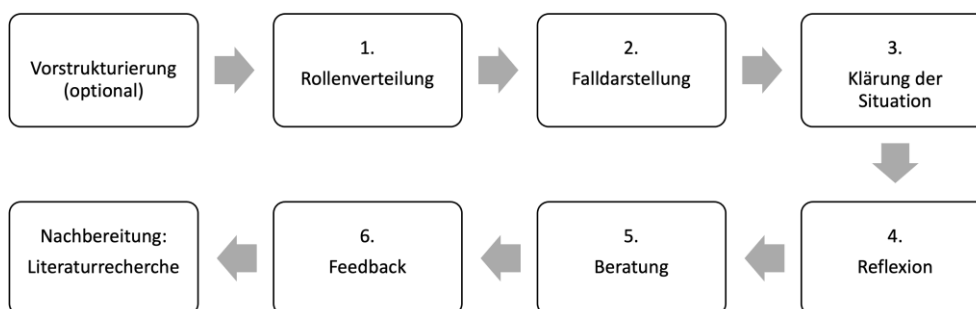


Abbildung 1: Phasen der PeerBeratung mit Vor- und Nachbereitung (eigene Darstellung)

Die sechs Phasen werden im Folgenden näher erläutert, da sich das Material auf die Aktivitäten der unterschiedlichen Rollen in den jeweiligen Phasen fokussiert. Zudem wird transparent gemacht, welche weiteren Materialien zum Einsatz kommen können (die nicht Bestandteil des Online-Supplements sind).

Zur *Vorstrukturierung* und Vorbereitung auf die eigene Falldarstellung kann das sogenannte „Thomann-Schema“ genutzt werden (vgl. Schulz von Thun, 2006, S. 34ff.). Dies ist ein „Fünf-Felder-Schema“, in das folgende fünf Aspekte eingetragen werden: (1) die Formulierung eines Titels, (2) die Benennung der Rahmenbedingungen des Falls, (3) eine konkrete Schlüsselsituation, (4) die innere Befindlichkeit sowie (5) das Beratungsanliegen. Dies ermöglicht der fallgebenden Person eine analytische Auseinandersetzung mit dem ausgewählten Fall und eine Klärung der eigenen Beratungsziele.

In der Phase der *Rollenverteilung* werden die drei Rollen in der PeerBeratung verteilt (siehe Tab. 1). Zunächst wird entschieden, welches Gruppenmitglied einen Fall einbringen möchte. Zudem wird die Moderation bestimmt, die durch die Phasen der PeerBeratung leitet, eine Ergebnissicherung vornimmt und die anschließende fallbezogene Literaturrecherche durchführt. Die übrigen Gruppenmitglieder übernehmen die Rolle der Reflexionspartner*innen.

Tabelle 1: Rollen in der PeerBeratung (eigene Darstellung)

Rolle	Hauptaufgaben
Fallgeber*in	Bringt einen Fall in die Gruppe ein und formuliert eine Schlüsselfrage.
Moderator*in bzw. studentisches Moderationsstandem	Führt durch die Ablaufstruktur, achtet auf die Einhaltung der Phasen und Gesprächsregeln, sichert die Ergebnisse und führt nachbereitend eine Literaturrecherche durch.
Reflexionspartner*innen	Entwickeln für die fallgebende Person nach einer gewählten Beratungsmethode vielfältige Handlungsoptionen in Bezug auf die Schlüsselfrage.

Die *Falldarstellung* kann als Spontanerzählung oder anhand des vorbereiteten „Thomann-Schemas“ erfolgen. In diesem Kontext formuliert die fallgebende Person eine Schlüsselfrage, die ihr Beratungsanliegen an die Gruppe abbildet (Beispiel: Wie kann ich wertschätzend und unterstützend reagieren, wenn eine Schülerin beim stockenden Vorlesen von Mitschüler*innen ausgelacht wird?). Die Reflexionspartner*innen werden im Anschluss daran gebeten, ihre ersten Assoziationen zum Fall festzuhalten. Mögliche Methoden dafür stammen u.a. aus dem Praxisbuch zur Kollegialen Beratung von Tietze (2007, 2021) und werden den Teilnehmenden in einem Methodenpool zur Verfügung gestellt. Beispielsweise können mit der Methode „Resonanzrunde“ innere Gedanken, Bilder und Gefühle und mit der Methode „Zwei wichtige Informationen“ individuell als relevant erachtete Aspekte zum Fall festgehalten werden. Die Moderation wählt eine passende Reflexionsmethode aus. Aufgegriffen und erläutert werden diese spontanen Assoziationen erst in der Reflexionsphase.

In der folgenden *Klärungsphase* können die Reflexionspartner*innen zum einen Nachfragen stellen und zum anderen mit gezielten Fragetechniken zu einer Perspektivenerweiterung auf den Fall beitragen. Eine Übersicht über geeignete Fragetechniken aus der systemischen Beratung ist ebenfalls Bestandteil des Methodenpools. Den Abschluss dieser Phase bildet ein stärkenorientiertes Feedback an die fallgebende Person, in dem ausgehend von der Falldarstellung positive Aspekte hinsichtlich ihres Vorgehens und ihrer Haltung hervorgehoben werden. Im Sinne systemisch-lösungsorientierter Beratungsansätze können hierbei bereits bestehende Lösungsansätze, identifizierte Ressourcen und Ausnahmen vom Problem bewusst gemacht werden, um diese in der späteren stärkenorientierten Beratungsphase aufgreifen zu können.

In der anschließenden *Reflexionsphase* werden von den Reflexionspartner*innen die im Anschluss an die Fallschilderung festgehaltenen spontanen Assoziationen zum Fall geäußert, ohne an dieser Stelle bereits Lösungsideen anzubieten. Diese Assoziationen können der fallgebenden Person alternative Deutungen und eigene blinde Flecken aufzeigen. Der zeitliche Abstand zwischen dem Notieren der ersten Assoziationen und der Verbalisierung ermöglicht es, eventuelle Perspektivwechsel durch die Klärungsphase wahrzunehmen und diese mit der Gruppe zu teilen. Veränderungsprozesse in Bezug auf Vorannahmen und subjektive Theorien können so bewusst gemacht werden – sowohl auf Seiten der fallgebenden Person als auch auf Seiten der Reflexionspartner*innen.

In der *Beratung* verschiebt sich die Perspektive noch stärker vom Problem hin zu möglichen Lösungen. Der Fokus liegt dabei auf dem Gesamtkontext der beschriebenen Situation (in der Regel die Interaktionen und Rahmenbedingungen innerhalb einer Lerngruppe) und nicht isoliert auf einzelnen Menschen als Problemträger*innen. Ziel der Beratungsphase ist es, den Handlungsspielraum der Gruppenmitglieder zu erweitern. Je nach Beratungsanliegen können unterschiedliche methodische Zugänge aus dem Methodenpool zum Einsatz kommen. Für neue Gruppen bieten sich Basismethoden an; das Brainstorming z.B., bei dem möglichst viele Ideen gesammelt werden, die auch weiterentwickelt werden können, eignet sich in der Regel für jedes Beratungsanliegen.

In der *Feedbackphase* können alle Gruppenmitglieder ihre Erfahrungen mit der Peer-Beratung bilanzieren. Hierfür stehen wiederum im Methodenpool Arbeitsblätter zur Verfügung, die genutzt werden können, um die in der Beratungsphase entwickelten mehrperspektivischen Handlungsstrategien individuell für sich zu reflektieren, zu bewerten und zu systematisieren. Darüber hinaus werden offene Fragen und Themenwünsche für die *Literaturrecherche* durch das Moderationsteam gesammelt und nachfolgend theoriebezogen bearbeitet. In einem Handout (eine Vorlage ist als Online-Supplement 2 zu diesem Beitrag verfügbar) sollen Theoriebezüge und empirische Befunde dokumentiert werden, die geeignet sind, Aspekte des Falls auf der Ebene von Phänomenen und Konstrukten (z.B. pädagogische Beziehung, Mobbing, Lernunterstützung) besser zu verstehen. Eine Literaturrecherche zu einem Fall über eine Schülerin mit Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Rechtschreiben könnte beispielsweise eine Bestimmung relevanter

Begriffe, Diagnosekriterien, Befunde zur Prävalenz, Erklärungsansätze, Befunde zu Förderprogrammen, Hinweise zu möglichen Nachteilsausgleichen im Kontext der Leistungserhebung und -beurteilung sowie eine auf der empirischen Forschungslage beruhende Prüfung der in der Gruppe entwickelten Handlungsoptionen beinhalten. Die theoriebasierten Ergebnisse der Literaturrecherche dienen so einer Stützung respektive Korrektur von subjektiven Annahmen und einer Klärung offener Fragen. Damit verknüpft die PeerBeratung die Reflexion konkreter Praxisaufgaben mit dem aktuellen Kenntnis- und Forschungsstand. Die Ergebnisse der Literaturrecherche werden zu Beginn des nächsten Treffens zusammenfassend erläutert. Da bei punktuellen PeerBeratungen in der Regel kein weiteres Treffen vorgesehen ist, wird in diesem Fall das Handout mit den Ergebnissen der Literaturrecherche an die Gruppe übermittelt.

Die Einführung in die PeerBeratung mit Moderation durch die Ablaufstruktur erfolgt durch in der Beratungsmethode geschulte Personen. Wenn sich die Gruppe wiederholt trifft (wie im semesterbegleitenden Seminar), werden die Rollen reversibel getauscht, wie es für die Kollegiale Beratung charakteristisch ist.

4 Theoretischer Hintergrund

In der PeerBeratung wird „eine authentische Situation [...] zum Ausgangspunkt des Lehr-Lernprozesses“ (Blömeke, 2002, S. 257), welche die fallgebende Person in irgendeiner Form innerlich beschäftigt. Lösungsorientiert wird diese Situation in der Gruppe reflektiert, um mehrperspektivische Handlungsoptionen zu entwickeln. Studierende bekommen mit der Beratungsmethode PeerBeratung ein erprobtes Instrument zur Weiterentwicklung ihrer professionsbezogenen Kompetenzen an die Hand, das sie dabei unterstützt, im Kontext der schulischen Praxis eine reflektierte Rückanbindung an ihre Studieninhalte und eine theoriegeleitete Reflexion ihrer schulpraktischen Erfahrungen einzuüben. Dies kann sie auch bei ihrer persönlichen Eignungsreflexion unterstützen. Der Konzeption der PeerBeratung liegt die Annahme zugrunde, dass „eine professionstheoretisch fundierte Lehrerbildung [...] dem Ziel verpflichtet [ist], Studierende in der Entwicklung ihrer reflexiven Kompetenzen zu unterstützen“ (Denner, 2010, S. 105). Dabei gilt insbesondere der Modus einer „reflection-on-action“ (Schön, 1983) als wesentlicher Ansatzpunkt einer reflexiven Lehrer*innenbildung. In diesem Zusammenhang gewinnen Fremdwahrnehmungen relevanter Anderer an Bedeutung, denn „während intuitiv-improvisierendes Handeln sich äußerer Intervention entzieht, ist diese für gelingende reflection-on-action unbedingte Voraussetzung“ (Leonhard & Abels, 2017, S. 52).

Mit der Entscheidung für ein Lehramtsstudium legen sich Studierende in der Regel auf eine bestimmte Berufstätigkeit fest. Daher ist es von Bedeutung, bereits frühzeitig entsprechende Kenntnisse und ein wirklichkeitsnahes Bild hinsichtlich der späteren Tätigkeit als Lehrer*in zu entwickeln. Die mehrperspektivische Auseinandersetzung mit einer realen pädagogischen Handlungssituation kann den Teilnehmenden Impulse liefern, „um scheinbare Gewissheiten zu Schule und Lehrerberuf zu überprüfen und ggf. zu revidieren“ (Beck & Stelmaszyk, 2004, S. 214). Das Beratungsformat PeerBeratung kann somit – neben weiteren Reflexionsanlässen im Kontext der OPSE – Studienanfänger*innen frühzeitig beim Aufbau eines reflektierten Berufsbildes unterstützen.

Darüber hinaus können sich die Teilnehmenden durch die PeerBeratung ihrer berufsbezogenen Kompetenzen und ihrer individuellen Entwicklungsaufgaben bewusst werden. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass die relevanten Kompetenzen weitgehend erlernbar sind, denn „Kompetenzen sind nicht etwas Statisches, sondern dynamisch und einer ständigen Veränderung ausgesetzt“ (Hascher & Thonhauser, 2004, S. 5). In diesem Sinne kann auf der Basis eines systemisch-lösungsorientierten Vorgehens wie in der PeerBeratung eine stärkenorientierte Eignungsreflexion unterstützt werden. Systemische und lösungsorientierte Beratungsformate betonen vorhandene Ressourcen und Stärken der Ratsuchenden (vgl. de Shazer & Dolan, 2022, S. 26). Anstatt sich auf Probleme und

Defizite zu konzentrieren, werden vorhandene Ressourcen und Fähigkeiten identifiziert und für die Entwicklung geeigneter Handlungsoptionen genutzt.

5 Erfahrungen

Das vorgestellte Material in Form einer Ablaufstruktur für die PeerBeratung und einer Vorlage für die nachbereitende Literaturrecherche wurde seit 2010 in zahlreichen Fallberatungen erprobt und bis zur vorliegenden Version weiterentwickelt. Der Ablauf einer PeerBeratung stellt in der Regel keine übermäßige Herausforderung an die methodischen Kompetenzen der Studierenden dar, sodass die Beratungsmethode schnell nachvollziehbar und praktizierbar ist. Im Rahmen der OPSE wurden in den jeweiligen Gruppen jedoch nur ein bis zwei PeerBeratungen exemplarisch durchgeführt, die den Studierenden zumindest einen Einblick in diesen Beratungsansatz und Reflexionsanlass ermöglichten. Bei der Durchführung kontinuierlicher PeerBeratungen im Rahmen eines semesterbegleitenden Seminars übernimmt die*der Dozent*in anfangs die Moderationsrolle, um die Gruppe durch die Ablaufphasen zu führen sowie ein Beispiel für die theoriebezogene Literaturrecherche zu erstellen, und wechselt dann in die Rolle der Reflexionspartnerin bzw. des Reflexionspartners. Diese Reversibilität der Rollen und die Gleichberechtigung der Gruppenmitglieder als Besonderheit des Beratungsformats der Kollegialen Beratung können in der punktuell eingesetzten PeerBeratung während der OPSE allerdings nicht umgesetzt werden. Nichtsdestotrotz sind die Zufriedenheitswerte in den Feedbackrunden hoch und werden damit begründet, dass die Teilnehmenden das Gefühl haben, etwas für ihre pädagogische Praxis mitnehmen zu können, dass sie sich auf pädagogische Herausforderungen besser vorbereitet fühlen und dass ihr Selbstwirksamkeitserleben gestärkt wurde. Sie führen dies oftmals auf neue Perspektiven zurück, die durch ihre Kommiliton*innen aufgeworfen wurden. Diese können beispielsweise blinde Flecken aufdecken („So habe ich das noch nie betrachtet.“) und vorhandene Ressourcen bewusst machen („Mir war gar nicht klar, dass ich mit meiner geduldrigen und wertschätzenden Reaktion vielleicht schon zur Verbesserung der Situation beigetragen habe.“). Die Teilnehmenden wertschätzen zudem, dass anhand ihrer Fälle in der Lehrveranstaltung Themen behandelt werden, die nicht vorgegeben sind, sondern die sie selbst einbringen. Auf diese Weise können individuell bedeutsame Fragestellungen, die in der schulischen Praxis entstanden sind, im Studium bearbeitet werden.

Auch wenn es sich bei den Studierenden in der OPSE um eine heterogene Gruppe handelt, sind die Vorerfahrungen mit wissenschaftlichen Studieninhalten zu diesem Zeitpunkt in der Regel begrenzt. Die Handlungsoptionen bleiben daher häufig auf der Basis von Alltags- und Erfahrungswissen begründet. Aus diesem Grund stellt die theorie- und empiriegeleitete Literaturrecherche eine relevante Ergänzung zur wissenschaftlichen Vertiefung und Fundierung dar und kann den Studierenden darüber hinaus (zu Beginn ihres Studiums) die Relevanz wissenschaftlichen Wissens für ihre pädagogischen Wahrnehmungen und Entscheidungen bewusst machen.

Die Durchführung der PeerBeratung in einer vertrauensvollen und wertschätzenden Atmosphäre ist von entscheidender Bedeutung. In einem solchen Rahmen können sich die Studierenden für die Bearbeitung herausfordernder Situationen öffnen, in denen möglicherweise auch Defizite in ihrem individuellen Kompetenzentwicklungsstand sichtbar werden. Dies kann für die persönliche Eignungsreflexion relevant sein, indem schon vorhandene Ressourcen, aber auch zu bearbeitende Entwicklungsaufgaben identifiziert werden. Eine förderliche Atmosphäre kann in der semesterbegleitenden PeerBeratung unter anderem durch die Reversibilität der Rollen hergestellt werden. Ein gleichberechtigtes, nicht hierarchisches Rollenverhältnis ist in Konzepten Kollegialer Beratung zentral. Um dies auch in den punktuell stattfindenden PeerBeratungen zu gewährleisten, hat sich das Duzen aller Teilnehmenden untereinander etabliert. Zudem

wird wiederum die Relevanz des systemisch-lösungsorientierten Zugangs in der PeerBeratung deutlich, einhergehend mit einer Betonung der Entwicklungsfähigkeit und Stärken- und Ressourcenorientierung. Den Zeitpunkten in der PeerBeratung, in denen dies – neben der Beratungsphase – in besonderem Maße zum Tragen kommt, sollte daher genügend Aufmerksamkeit (in der Moderation) geschenkt werden. Beispielsweise können in der Klärungsphase Fragetechniken eingesetzt werden. Eine zentrale Frage in systemisch-lösungsorientierten Beratungsprozessen nimmt die sogenannte „Wunderfrage“ ein, die ein vorwärtsgewandtes Verhalten unterstützt, indem die Lösungssuche ausgehend vom Wunschbild der Zukunft stattfindet. Weitere Fragen – z.B. nach Ressourcen und Ausnahmen vom Problem – können Beratende dabei unterstützen, sich als handlungsfähig wahrzunehmen und Veränderungen motivierter anzugehen (vgl. Hoch, 2016, S. 9ff.). Eine weitere Gelegenheit der ressourcenorientierten Stärkung bildet auch die Formulierung positiver Aspekte zum Abschluss der Klärungsphase.

Die PeerBeratung ist kein obligatorisches Studienelement, sondern kann – auch aus ressourciellen Gründen – nur von einer kleinen Gruppe Studierender genutzt werden. Daher ist es von Vorteil, dass die PeerBeratung nicht isoliert steht, sondern einen Bestandteil eines breiten Angebots an Reflexionsgelegenheiten darstellt – in der OPSE beispielsweise Beobachtungsaufgaben und die diesbezüglichen vorbereitenden Angebote zur Schulung professioneller Wahrnehmung sowie Portfolioarbeit (vgl. z.B. Störtländer et al., 2020).

Literatur und Internetquellen

- Beck, C. & Stelmaszyk, B. (2004). Fallarbeit in der Lehrerbildung. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 212–234). Klinkhardt.
- Blömeke, S. (2002). Professionalisierung als berufsbiografischer Entwicklungsprozess. Subjektorientierung durch Fallarbeit im Lehramtsstudium. In B. Herzig & U. Schwerdt (Hrsg.), *Subjekt- oder Sachorientierung in der Didaktik? Aktuelle Beiträge zu einem didaktischen Grundproblem* (S. 253–271). LIT.
- de Shazer, S. & Dolan, Y. (2022). *Mehr als ein Wunder. Lösungsfokussierte Kurztherapie heute* (8. Aufl.). Carl Auer.
- Denner, L. (2010). Förderung reflexiver Kompetenzen im Lehramtsstudium durch Fall- und Portfolioarbeit. *karlsruher pädagogische beiträge*, (73), 105–118.
- Hascher, T. & Thonhauser, J. (2004). Die Entwicklung von Kompetenzen beurteilen. Ein gleichermaßen brisantes wie vernachlässigtes Thema in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 4 (1), 4–9.
- Hoch, R. (2016). *400 Fragen für systemische Therapie und Beratung. Von Auftragsklärung bis Möglichkeitskonstruktion*. Beltz.
- Leonhard, T. & Abels, S. (2017). Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategoriefehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 46–55). Klinkhardt. <https://doi.org/10.1007/s35834-018-0209-8>
- Rohr, D., Hummelsheim, A., Kricke, M. & Amrhein, B. (Hrsg.). (2013). *Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung. Am Beispiel der Lehramtsausbildung an der Universität zu Köln*. Waxmann.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schulz von Thun, F. (2006). *Praxisberatung in Gruppen. Erlebnisaktivierende Methoden mit 20 Fallbeispielen* (6., aktual. Aufl.). Beltz.
- Störtländer, J.C., Fiedler-Ebke, W., Jürgens, E., Kindsvater, L., Klenner, D., Pieper, C. & Valdorf, N. (2020). Kritisch-reflexive Professionalisierung in schulischen Praxisphasen. Fünf Reflexionsangebote und ihre wissenschaftliche Begleitung im

Rahmen des bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudiums an der Universität Bielefeld. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 399–435. <https://doi.org/10.4119/hlz-2538>

Tietze, K.-O. (2021/2007). *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln* (unveränd. 11./2. Aufl.). Rowohlt.

Valdorf, N. & Streblow, L. (2019). Das Konzept der PeerBeratung. Ein Angebot zur theoriegeleiteten Praxisreflexion für Lehramtsstudierende. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19 (3), 74–80. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_07

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Valdorf, N. (2023). Reflexion pädagogischer Praxis im Berufsfeld Schule. Eine Ablaufstruktur zur Unterstützung der Reflexionsprozesse Lehramtsstudierender in der PeerBeratung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 25–33. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6737>

Online-Supplements:

- 1) Ablaufstruktur für die PeerBeratung
- 2) Literaturrecherche zur PeerBeratung

Online verfügbar: 29.11.2023

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Zum Nacherfinden.

Bildungswissenschaftliche Konzepte und Materialien für die Lehre

Reflexion berufsfeldbezogener habituelle Dispositionen angehender Lehrpersonen

Materialien zu einem Mehr-Schritt-Reflexionsverfahren
zwischen rekonstruktiver Kasuistik und Selbstreflexion

Kathrin te Poel^{1,*}

¹ Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

* Kontakt: Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt,
Philosophisch-Pädagogische Fakultät,
Ostenstr. 26, 85072 Eichstätt
Kathrin.tePoel@ku.de

Zusammenfassung: Als besondere Form der Selbstreflexion bedarf die Anbahnung von Habitusreflexion eines komplexen hochschuldidaktischen Reflexionssettings. In diesem Beitrag werden drei Reflexionseinheiten und dazugehörige Materialien vorgestellt und theoretisch fundiert begründet, die auf die Anbahnung einer Reflexion von berufsfeldbezogenen, d.h., auf die Schule als berufliches Feld bezogenen habituellen Dispositionen angehender Lehrpersonen zielen. Die Reflexionseinheiten und Materialien wurden in bildungswissenschaftlichen Seminaren über drei Semester hinweg mit dem Ziel der Weiterentwicklung erprobt. Die jeweils im Einzelnen in diesem Beitrag vorgestellten Einheiten und Materialien mit den unterschiedlichen Foki der schüler*innenbiographischen Reflexion, der Reflexion von sich anbahnenden habituellen Passungsverhältnissen zwischen angehender Lehrperson und Schüler*innen und einer rekonstruktiv-kasuistischen Praxisreflexion in Verbindung mit Selbstreflexionselementen sind miteinander verknüpft, können aber auch unabhängig voneinander in (hochschulische) Seminare der Lehrer*innenbildung integriert werden. Erfahrungen mit dem Einsatz der Materialien in der Hochschullehre werden abschließend in diesem Beitrag geschildert und durch empirisch beforschte Reflexionen von Studierenden veranschaulicht.

Schlagwörter: Habitus; berufsfeldbezogene habituelle Dispositionen; Lehrer*innenbildung; rekonstruktive Kasuistik; biographische Reflexion; Selbstreflexion; Reflexionsmaterial



1 Einleitung/Hinführung zum Material

Das in diesem Beitrag vorgestellte Lehr- und Lernmaterial wurde als Selbst- und Praxisreflexionsmaterial für (angehende) Lehrpersonen im Rahmen der Teilmaßnahme *Praxisreflexion als Habitusreflexion* des Projektes *BiProfessional* konzipiert.¹ Das Ziel der Materialien besteht darin, die Reflexion je eigener berufsfeldbezogener habitueller Dispositionen der Lehramtsstudierenden anzubahnen. Weil mit der Reflexion berufsfeldbezogener habitueller Dispositionen die unbewussten Anteile des Selbst adressiert werden, kann diese als eine besondere Form der Selbstreflexion verstanden werden (vgl. te Poel, 2022a). Dem Material liegt entsprechend die Annahme zugrunde, dass Lehrer*innen handeln nicht allein intentional, sondern auch durch solch unbewusste Dispositionen von Lehrpersonen geleitet ist. Laut Helsper (2018) entstehen habituelle Dispositionen bspw. im Zuge der milieuspezifischen, familiären und schulischen Sozialisation der Person (vgl. S. 21ff.) und sie sind somit eng mit der jeweiligen Biographie verwoben (vgl. Fabel-Lamla, 2018, S. 86). Die Materialien zielen auf die Anbahnung einer Reflexion jener habitueller Dispositionen, die berufsfeldrelevant sind. Das sind in Anlehnung an Helsper (2018, S. 25f.) die je eigenen schüler*innenhabituellen- sowie die (sich anbahnenden) lehrer*innenhabituellen als feldspezifische Dispositionen.

Die Komplexität des Anspruches, eher unbewusst leitende habituelle Dispositionen reflexiv in das Bewusstsein zu rücken (siehe Kapitel 3 dieses Artikels sowie vertiefend te Poel, 2022a), begründet ein Reflexionssetting, das aus mehreren Schritten besteht, für die unterschiedliche Zeitpunkte vorgesehen sind. Die Schritte sind prozessual miteinander verbunden, erfüllen aber auch jeweils für sich genommen eine bestimmte Funktion. Den einzelnen Reflexionsschritten liegen unterschiedliche Reflexionsmaterialien zugrunde, die in diesem Artikel nacheinander vorgestellt, didaktisch kommentiert und theoretisch eingeordnet werden. Die Materialien können entsprechend ihrer jeweiligen Funktionen losgelöst voneinander oder in ihrer Prozessförmigkeit zusammenhängend genutzt werden. Die Reflexionsschritte sind:

- (1) die biographische Reflexion des je eigenen Selbstverständnisses als Schüler*in und seine Verwobenheiten mit der Wahrnehmung und Deutung von Ausdrucksweisen und Handlungen fremder Schüler*innen;
- (2) die Reflexion sich anbahnender habitueller Passungsverhältnisse auf der Ebene der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung sowie zwischen dem eigenen Schüler*innenselbstverständnis und sich anbahnenden Vorstellungen von sich als Lehrperson;
- (3) die Reflexion berufsfeldbezogener habitueller Dispositionen als Verknüpfung von rekonstruktiver Fallarbeit mit anschließender Selbstreflexion.

Im Fokus der theoretischen wie der didaktischen Rahmung stehen dabei die für die Ermöglichung von Habitusreflexion wesentlichen Fragen, a) worin das jeweils Unbewusste zum Ausdruck kommen und damit zugänglich gemacht werden kann und b) wie es gelingen kann, den Blick der Studierenden für die jeweils nicht-intentionalen Facetten von Handlungen überhaupt zu öffnen.

Erprobt wurden die Reflexionsmaterialien im Rahmen des Seminars *Habitus, Habituspassung, Habitusreflexion*, das an der Universität Bielefeld in den Sommersemestern 2020 und 2021 sowie im Wintersemester 2020/21 durchgeführt wurde. Das Seminar ist in einem Modulelement mit dem Titel „Heterogenität und individuelle Förderung“ verortet und adressiert Lehramtsstudierende im Masterstudium. Im Fokus des Moduls steht

¹ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben *BiProfessional* wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

u.a. das „[K]ennen und [R]eflektieren strukturelle[r] Bedingungen des Lehrens und Lernens und [von] Varianten professionellen Lehrerhandelns“ (Universität Bielefeld, 2022, o.S.). Heterogenitätssensibilität wird durch die Reflexion der je eigenen biographisch geprägten Fokussierungen und Situationsdeutungen der Studierenden und ihrer Konsequenzen für Passungen und Unpassungen in der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion angestrebt. Dabei wurden die einzelnen Reflexionsmaterialien zu unterschiedlichen Zeitpunkten in das Gesamtkonzept des Seminars integriert:



Abbildung 1: Verlauf des Seminars *Habitus, Habituspassung, Habitusreflexion* (eigene Darstellung)

Die Besonderheit dieser Seminarkonzeption liegt in der Passung von inhaltlicher Seminarthematik und Reflexionsgegenstand. Diese Passung ist nicht zwingend erforderlich, so dass die Reflexionsmaterialien auch für andere Seminarthemen geeignet sind, über die ein heterogenitätssensibles und selbstreflexives Lehrer*innenhandeln angebahnt wird, wie beispielsweise die Themen Bildungs(un)gerechtigkeit im Kontext Schule, Mechanismen der (Re)Produktion von Bildungsungleichheit oder Inklusion und Heterogenität. Auch diese Themen eignen sich für die Selbstreflexion berufsfeldrelevanter habitueller Dispositionen angehender Lehrpersonen mit dem Ziel der Professionalisierung. Der Vorteil der unmittelbaren Verknüpfung von inhaltlich-thematischer Wissensebene und Reflexionsebene besteht in der dadurch möglichen Verknüpfung unterschiedlicher Lernebenen. Das selbstreflexive Wissen kann durch das fachwissenschaftliche Wissen vertieft verstanden werden und umgekehrt.

2 Didaktischer Kommentar

2.1 Reflexionsmaterial 1: Biographische Reflexion des eigenen Selbstverständnisses als Schüler*in

Das Material wird zu Beginn der Lehrveranstaltungsreihe eingesetzt und geht den anderen Reflexionsschritten somit voraus. Bearbeitet wird das Material in Einzelarbeit, um den Studierenden die Möglichkeit zu geben, sich ohne Einfluss Anderer vertiefend und rückblickend mit sich selbst als Schüler*in auseinanderzusetzen. Durch die Einzelarbeit soll ein sozial erwünschtes Reflexionsverhalten vermieden werden. Das Material besteht aus drei Aufgaben, die miteinander verbunden sind.

Während die Leitfragen (Aufgabe 1) den Blick der Studierenden zunächst unmittelbar auf sich selbst als Schüler*in und die je eigene familiäre Herkunft richten, erfüllt das Bild mit dem ergänzten, neutral gehaltenen Text (Aufgabe 2) in Verbindung mit Aufga-

be 3 die Funktion eines Spiegels. Die Studierenden äußern zunächst schriftlich und assoziativ Deutungen zu Bild und Text, durch die zwei fremde Schüler beschrieben werden. Indem die Studierenden die verschriftlichten und darüber manifestierten Deutungen darauffolgend in ein Verhältnis zu ihren verschriftlichten Selbstreflexionen im Rahmen der ersten Aufgabe setzen, wird ihnen ermöglicht, potenzielle Zusammenhänge zwischen ihren Bilddeutungen und Selbstreflexionen zu erkennen. Auf einer Metaebene kann abschließend im Plenum diskutiert werden, ob und inwiefern die eigene Biographie und das eigene Schüler*innenselbstverständnis den Blick auf andere, z.B. die späteren Schüler*innen, vorstrukturieren können. Die folgende Reflexion von Passungsverhältnissen wird hier bereits vorbereitet.

2.2 Reflexionsmaterial 2: Reflexion sich anbahnender Passungsverhältnisse auf der Ebene der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung

Das Reflexionsmaterial ist wie auch das vorausgehende Reflexionsmaterial 1 durch drei Aufgaben strukturiert, und es wird gleichsam in Einzelarbeit bearbeitet. Eingesetzt wird dieses Material zu einem späteren Zeitpunkt im Seminarverlauf. In dem oben genannten Seminar werden zwischenzeitlich das theoretische Konstrukt *Habitus* sowie einschlägige theoretische Grundlagen und empirische Studien zum Thema *Schüler*innenhabitus* erarbeitet. Das Material wird eingesetzt, bevor die Thematik *Lehrer*innenhabitus* im Seminar theoretisch in den Fokus gerückt wird.

Der Fokus der mit den Aufgaben 1 und 2 dieser Einheit angebahnten Reflexionen wird nun auf die Lehrperson, vom Schüler*innenfokus weg gerichtet. Dies geschieht zunächst ausgehend von einer Frage nach Lehrpersonen, die die Studierenden im Praktikum erlebt haben (Aufgabe 1). Nach diesen und nicht nach Lehrpersonen aus der eigenen Schulzeit als Schüler*in wird gefragt, um den Perspektivwechsel zu erleichtern. Über die Frage, warum die Studierenden die jeweilige Lehrperson für die Beschreibung ausgewählt haben, wird der Fokus implizit wieder selbstreflexiv auf die eigene Person gerichtet, da davon auszugehen ist, dass die Begründung mit den eigenen Vorstellungen und Prioritäten verbunden ist.

Aufgabe 2 richtet den Fokus dann prospektiv auf das eigene Lehrer*innenhandeln und die eigene sich entwickelnde Vorstellung von sich als Lehrer*in. Wesentlich ist, dass im Zuge von Aufgabe 3 die zeitlich vorausliegenden Reflexionen zum Schüler*innenselbstverständnis noch einmal hinzugezogen werden und auch hier eine Funktion des Spiegels erfüllen. Mit Hilfe des Vergleichs soll es den Studierenden ermöglicht werden, etwaige Verhältnisse zwischen dem eigenen Schüler*innenselbstverständnis und dem Bild von sich als Lehrer*in bzw. der Auswahl einer als positiv empfundenen Lehrperson zu erschließen, um darüber subjektive berufsfeldbezogene Fokussetzungen und Relevanzsetzungen zu erkennen und schließlich in ihrer Bedeutsamkeit für sich potenziell anbahnende Passungen oder Unpassungen auf der Ebene der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion zu beleuchten. Das Ziel besteht darin, für solche zu sensibilisieren, so dass auch nach dieser Reflexion auf einer Meta-Ebene im Seminarplenum diskutiert werden kann, inwiefern schulbiographische Erfahrungen und Lehrer*innenhandeln verwoben sein können und welche Konsequenzen damit für Schüler*innen verbunden sein können, die ein anderes als das eigene damalige Schüler*innenselbstverständnis und -handeln aufweisen.

2.3 Reflexionsmaterial 3: Habitusreflexion als Verknüpfung von rekonstruktiver Fallarbeit mit anschließender Selbstreflexion

Im Unterschied zu Reflexionsmaterial 1 und 2 bedarf die Reflexion zum dritten Zeitpunkt einer umfassenderen Vorbereitung der Studierenden. Aus diesem Grund wird dieses Material gegen Ende des Seminarverlaufs eingesetzt, so dass alle für die Reflexion notwendigen Kompetenzen vorab erworben werden können.

Der eigentlichen Selbstreflexionsaufgabe geht zunächst eine rekonstruktive Fallarbeit (vgl. Schmidt et al., 2019) voraus. Diese setzt voraus, dass die Studierenden bereits Basiskompetenzen zum rekonstruktiv-kasuistischen Arbeiten erworben haben (vgl. bspw. Schmidt & Wittek, 2020), bspw. durch vorausgehende Fallbetrachtungen im Seminar unter Einübung dafür notwendiger methodischer Schritte. Die rekonstruktive Fallarbeit als Grundlage für die daran anschließende Selbstreflexion kann sowohl in unterschiedlichen Sozialformen als auch mit unterschiedlichem Fallmaterial durchgeführt werden. Die Varianten werden im Folgenden anhand ihrer didaktischen Implikationen beschrieben.

Das zu rekonstruierende Fallmaterial kann sowohl durch die dozierende Person vorgegeben als auch von den Studierenden selbst angefertigt werden. Als vorgegebenes Fallmaterial eignen sich dicht beschriebene Beobachtungen aus dem angestrebten Berufsfeld der Studierenden oder verschriftlichte Interviewprotokollauszüge mit Personen aus dem angestrebten Berufsfeld (Lehrpersonen, Schüler*innen etc.). Die Auszüge sind sequenziell zu ordnen, d.h., in kleinere Einheiten zu unterteilen, die als Einheit sinnvoll interpretierbar sind (siehe Kap. 3.3.1). Fertigen die Studierenden das zu interpretierende Fallmaterial selbst an, eignen sich bspw. Beobachtungen aus einem Praktikum im Berufsfeld wie Beobachtungen von Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen während einer Unterrichtsstunde, die von den Studierenden verschriftlicht werden. Wichtig ist, dass sich die Beobachtung auf eine fremde bzw. andere Person richtet und keine Selbstbeschreibung darstellt, damit die Studierenden im Zuge der späteren Interpretation keiner Selbstrekonstruktion ausgesetzt werden. Auch die Verschriftlichung einer solchen Beobachtung erfordert eine Vorbereitung und die Einführung klarer Regeln für die Verschriftlichung. Damit die Verschriftlichungen den Regeln entsprechen und somit eine rekonstruktive Fallarbeit gewährleistet werden kann, empfiehlt es sich, die Verschriftlichungen als dozierende Person vorab zu prüfen und gegebenenfalls mit Korrekturhinweisen zu versehen. Die rekonstruktive Fallarbeit am Material erfüllt die Funktion, den Blick der Studierenden für implizite Orientierungen pädagogischen Handelns (vgl. Schmidt & Wittek, 2020) und für Unterrichtsabläufe zu öffnen, die sich eher nicht-intentional vollziehen, sondern sich interaktiv in der Situation herstellen.

Diesem Beitrag sind sowohl Fallmaterial in Form einer dicht beschriebenen Unterrichtsbeobachtung als auch die Regeln für die Abfassung einer dicht beschriebenen Beobachtung durch die Studierenden beigelegt (vgl. Kap. 3.3). Das Fallmaterial thematisiert den Einsatz einer so genannten „Ampel“ in einem inklusiven Unterrichtssetting. Die Situation wurde in einer inklusiven sechsten Klasse an einer Gesamtschule beobachtet. Die „Ampel“ stellt ein erzieherisches Mittel dar, mit dem Sozialverhalten, aber auch Lern- oder Leistungsverhalten mittels Farbzurordnung öffentlich sichtbar in einer Klasse bewertet und abgebildet werden können. Dabei können einzelne Schüler*innen, aber auch die Klasse als ganze einer der Farben pink, grün, gelb oder rot² zugeordnet werden, die eine Art Skala von hervorragend bis schlecht bilden. Die verschriftlichte Beobachtung zum Einsatz dieser „Ampel“ in einer Unterrichtsstunde eignet sich, um implizite unterrichtliche Konditionierungsstrategien und die Manifestation damit verbundener Menschenbilder ebenso kritisch zu beleuchten wie öffentliche Bewertungen und das Zusammenspiel der Professionellen (Förderlehrerin und Fachlehrerin) in dieser Situation.

Neben dem Fallmaterial bietet auch die rekonstruktive Fallarbeit selbst unterschiedliche Arbeitsmodi. So kann diese im Plenum durchgeführt werden wie auch in Kleingruppen oder Teams. Sollen die Studierenden mit Fällen arbeiten, die sie selbst beobachtet und verschriftlicht haben, bieten sich Kleingruppen oder Teams an, da im Plenum nicht alle Fälle besprochen werden könnten. Bei einem vorgegebenen Fall ist auch eine Inter-

² Dies waren die Farben der „Ampel“ in der beobachteten Schule und Klasse, aus der die beschriebene Situation stammt.

pretation in der Gesamtgruppe möglich. Wichtig ist, dass die Fälle in einem gemeinschaftlichen Prozess, also nicht in Einzelarbeit interpretiert werden, um den Studierenden die Konfrontation mit anderen Falldeutungen als den jeweils eigenen zu ermöglichen.

Unabhängig davon, ob die rekonstruktive Fallarbeit an einem vorgegebenen oder selbst eingebrachten Fall der Studierenden, im Plenum oder in Gruppen bzw. Teams erfolgt, schließt sich unmittelbar daran als zugehöriger Reflexionsschritt eine Selbstreflexionsaufgabe an. Diese bearbeiten die Studierenden in Einzelarbeit. Das ist notwendig, weil die Aufgabe die Funktion erfüllt, sich selbst in einen Bezug zum fremden bzw. beobachteten Fall und zur Interpretation zu setzen. Der zuvor für die impliziten und nicht intentionalen Logiken beruflichen Handelns geöffnete Blick soll in diesem Schritt auf sich selbst gerichtet und das eigene Denken im Spiegel des fremden Falls und der vorausgehenden Konfrontation mit anderen Deutungen auf zuvor nicht bewusst eingeholte Selbstverständlichkeiten hin befragt werden (vgl. te Poel, 2022a). Das Ziel besteht darin, zuvor gegebenenfalls unbewusste Fokussierungen und Relevanzsetzungen als berufsfeldbezogene habituelle Dispositionen, die die Fallinterpretation leiten, zu erkennen und reflexiv einzuholen. Damit dieser Schritt gelingt, ist es bedeutsam, dass die Studierenden während der vorausgehenden Fallarbeit mit anderen als den eigenen Deutungen konfrontiert werden. Dies gelingt im Rahmen einer Fallarbeit im Plenum, an der auch die dozierende Person beteiligt ist, mit größerer Sicherheit, da in Studierendenteams die Gefahr einer gegenseitigen Bestärkung in der Interpretation besteht.

3 Das Material

3.1 Reflexionsmaterial 1:

- 1) Versetzen Sie sich gedanklich in Ihre Schulzeit (als Schüler*in) zurück. Denken Sie dabei über folgende Fragen nach und schreiben Sie Ihre Gedanken auf:
 - Was hat Sie als Schüler*in ausgemacht? Was war für Sie typisch und was war Ihnen in der Schule wichtig? Hat sich das im zeitlichen Verlauf verändert?
 - Wie hat das, was Ihnen als Schüler*in wichtig war, in Ihrem schulbezogenen Handeln Ausdruck gefunden?
 - Wie kam es dazu, dass Ihnen genau das in der Schule wichtig war bzw. Sie im Kontext Schule so wie beschrieben gehandelt haben? Gab es bspw. prägende Erfahrungen?
 - Welche Erwartungen hatten Ihre Eltern bzw. Sorgeberechtigten an Sie als Schüler*in und an die Schule?

- 2) Auf dem Bild unten sehen Sie Silas und Nick, 15 und 16 Jahre alt, auf dem Schulhof hockend. Beide gehen noch zur Schule und besuchen die Sekundarstufe. Im Unterricht sitzen beide meistens zusammen in der letzten Reihe. Sie beteiligen sich mündlich eher selten am Unterrichtsgeschehen. Ihre Leistungen sind mittelmäßig, in machen Fächern gut, in einigen akzeptabel und in anderen Fächern eher unterdurchschnittlich. In den Pausen sitzen die beiden zusammen mit Jungen aus anderen Klassen in einer Sitzecke am Rande des Schulhofs. Erst wenn es klingelt, machen sie sich auf den Weg ins Schulgebäude.

Hier ist im Material ein Bild eingefügt. Die Quelle ist: Wellgraf, S. (2014). Von Boxern und Klavierspielerinnen. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus* (S. 309, Bild unten in der Mitte). Springer.

Notieren Sie bitte die spontanen Assoziationen zu Silas und Nick als Schüler, die Ihnen ausgehend von dem Bild und der Beschreibung in den Sinn kommen. Wie würden Sie das Verhalten der beiden deuten?

- 3) Vergleichen Sie Ihre Assoziationen und Deutungen zur zweiten Aufgabe mit Ihrer Selbstbeschreibung als Schüler*in im Rahmen der ersten Aufgabe. Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten gibt es? Fällt Ihnen im Vergleich etwas auf? Wenn ja, was und welche Schlüsse ziehen Sie daraus?

3.2 Reflexionsmaterial 2

- 1) Versetzen Sie sich gedanklich in die Zeit Ihres schulischen Praktikums (bspw. BPSt oder Praxissemester). Stellen Sie sich eine Lehrperson vor, die Sie in ihrer Art, zu unterrichten und mit den Schüler*innen zu kommunizieren, in einer positiven Erinnerung haben, und beantworten Sie folgende Fragen:

- Was hat diese*n Lehrer*in, seinen*ihrer Unterricht und/oder Umgang mit den Schüler*innen ausgemacht? Beschreiben Sie die Lehrperson bitte möglichst konkret.
 - Warum haben Sie sich für die Beschreibung dieser Lehrperson entschieden?
-

- 2) Wie sehen Sie sich selbst als Lehrperson bzw., falls Sie bereits als Lehrperson tätig waren, wie haben Sie sich erlebt? Was ist Ihnen in Ihrer Rolle wichtig? Für welche Eigenschaften möchten Sie stehen (bzgl. des Unterrichtens und der Ausgestaltung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Interaktion)? Erstellen Sie bitte ein kurzes Profil von sich als (zukünftige) Lehrperson.
-

- 3) Vergleichen Sie die Lehrpersonen-Beschreibung (Aufgabe 1) und Ihr Lehrpersonen-Profil (Aufgabe 2) mit Ihrer Reflexion über sich als Schüler*in (Reflexionsmaterial 1):

- Sehen Sie Passungen oder Unpassungen zwischen sich als angehende(r) Lehrperson und als Schüler*in? Welche? Was fällt Ihnen gegebenenfalls auf?
- Wie kam/kommt es möglicherweise dazu, dass Ihr Lehrer*innenprofil nicht zu Ihrem eigenen Schüler*innenprofil passt?
- Was denken Sie, welcher Habitus (Orientierungen, Haltungen, Praktiken) angehende(r) Schüler*innen von Ihnen würde Ihren sich anbahnenden Lehrer*innenhabitus komplementär ergänzen?

3.3 Reflexionsmaterial 3

Vorbereitende Aufgaben

- 1) Versetzen Sie sich gedanklich in die Zeit Ihres schulischen Praktikums (BPSt oder Praxissemester). Erinnern Sie eine Situation im schulischen Kontext, die Sie erlebt und noch sehr genau vor Augen haben oder die für Sie markant war. Es sollte mindestens eine Lehrperson beteiligt sein. Beschreiben Sie die Situation möglichst genau. Die Beschreibung sollte sequenziell angeordnet und interpretierbar sein (unten finden Sie ein Beispiel für eine Situationsbeschreibung). Deshalb achten Sie bitte auf Folgendes:

- Beschreiben Sie die Situation so genau und detailliert wie möglich (bitte keine ganze Unterrichtsstunde).
- Beschreiben Sie die Situation Schritt für Schritt in der Reihenfolge ihrer Abfolge.
- Nehmen Sie *keine* Interpretationen vor, ausschließlich Beschreibungen.

- Versuchen Sie, sich bei wörtlicher Rede möglichst genau an den Wortlaut zu erinnern, und geben Sie diesen – wenn es möglich ist – in Form direkter Rede wieder.
- Unterteilen Sie die beschriebene Situation *anschließend* in interpretierbare Sequenzen, die während der Interpretation nach und nach im Einzelnen betrachtet werden. Nummerieren Sie die Sequenzen.
- Achtung: Wer derzeit im Praxissemester oder anderweitig in der schulischen oder pädagogischen Praxis aktiv ist, kann die Zeit nutzen, um eine konkrete aktuelle Situation zu beobachten und zu beschreiben.

Beispiel für eine sequenziell geordnete Situationsbeschreibung:³

- 1 Als sich einzelne Schüler*innen melden, motiviert Frau Wiemann (Sonderpädagogin): „Das wissen mehr. Wir wollen alle auf pink.“
 - 2 Nachdem sich folgend mehr Schüler*innen melden und ein Schüler die Frage beantwortet, fragt Frau Wiemann: „Darf Salih dann lesen?“ Und sie sagt zu Salih: „Und dann dranbleiben – der Finger hilft.“
 - 3 Eine Schülerin nennt Salih die Zeile. Salih beginnt zu lesen.
 - 4 Falsche Zeile. Nun hilft ihm die Sitznachbarin.
 - 5 Nach diesem gelesenen Absatz stellt Frau Stern (die Deutschlehrerin) die nächste Frage und bittet die Schüler*innen, sich noch einmal zu konzentrieren. Es wird spürbar unruhiger in der Klasse.
 - 6 Nach ca. 2–3 weiteren Minuten wird die Stunde beendet. Frau Wiemann und Frau Stern besprechen, welchen Stempel die Klasse heute bekommt.
 - 7 Alle Schüler*innen besitzen ein Heft, in dem das Arbeitsverhalten dokumentiert wird.
 - 8 Es erhalten heute alle Kinder den pinken Stempel, den sie zuhause ihren Eltern zeigen dürfen.
 - 9 An der Wand hängt eine Art Ampel: vier übereinander hängende große Kreise von oben nach unten in der Reihenfolge rot, gelb, grün, pink. Neben den Kreisen hängen einzelne Schilder mit den Namen der Kinder sowie ein Schild auf dem *6c* steht. Dieses wird nun auf den pinken Kreis gesetzt.
 - 10 Die Lehrerin erklärt mir, dass gelb Ermahnungen bedeutet und rot Konsequenzen. Auch die einzelnen Kinder können einzelnen Farben zugeordnet werden.
- 2) Finden Sie sich mithilfe des Forums auf der digitalen seminarbegleitenden Plattform in Zweier- oder maximal Dreier-Teams zusammen. Innerhalb dieser Teams interpretieren Sie in der nächsten Sitzung Ihre Situationen sequenzanalytisch (Regeln finden Sie auf dem Merkzettel).
- !! Falls Sie keine Situation so präsent haben, dass sie diese beschreiben könnten, besteht die Möglichkeit, die obige Situation zu verwenden!!

³ Die Situationsbeschreibung stammt aus einer dichten Beschreibung, die im Rahmen einer ethnographischen Unterrichtsbeobachtung in dem vom BMBF geförderten Projekt „Fallko“ angefertigt wurde. Alle Personenangaben wurden anonymisiert.

Merkblatt mit Regeln

Merkzettel hermeneutische Fallanalysen
(in Anlehnung an Wernet, 2009, S. 21–38)

1. Sequenzanalytisches Vorgehen: Das bedeutet, der Datenausschnitt wird Schritt für Schritt interpretiert, und wir bleiben dabei in der Reihenfolge der Teilsequenzen. Im Text wird nicht „gesprungen“ und der Ausschnitt nicht sofort als Ganzer betrachtet.
2. Achten Sie auf Details.
3. Nehmen Sie Redepassagen wörtlich. Hinterfragen Sie aber Begriffe und Aussagen der wörtlichen Rede und interpretieren Sie diese, indem Sie den Begriff oder auch eine bestimmte Aussage in andere Kontexte stellen. Welcher Kontext würde zum Begriff bzw. zur Aussage passen? Welche Bedeutung käme dem ausgewählten Begriff oder der Aussage in diesem anderen Kontext zu? In welchen Kontexten wären Begriffe, die Ihnen im Transkript gegebenenfalls unpassend erscheinen, wohlgeformt?
4. Achten Sie darauf, *wie* etwas gesagt wird (Performance).
5. Erfinden Sie nichts hinzu. Ihre Interpretationen sollten ausgehend vom Text intersubjektiv nachvollziehbar sein.
6. Gibt es wiederkehrende Auffälligkeiten im Textausschnitt? Worauf lassen diese gegebenenfalls schließen?

Interpretations- und Reflexionsaufgaben

- 1) In der vergangenen Woche haben Sie eine Beschreibung einer schulischen Situation angefertigt und nach Sequenzen geordnet. Bitte gehen Sie in dieser Woche die Situation mit Ihrer Arbeitsgruppe bzw. Ihrem Arbeitsteam Sequenz für Sequenz durch. Die folgenden Leitfragen können Ihnen Anregungen für die Interpretation geben:
 - Für welche Handlungen haben sich die Personen entschieden und was könnten Alternativen sein?
 - Was sind Vor- und Nachteile der Handlungen bzw. der Alternativen?
 - Welche Situationsdeutungen und Lehrer*innenorientierungen liegen den Handlungen möglicherweise zugrunde? Welche anderen Deutungen oder Lehrer*innenorientierungen wären denkbar? Was würden diese gegebenenfalls an der Handlung ändern?

- 2) Wechseln Sie die Situationen innerhalb Ihres Teams und interpretieren Sie auch die weiteren Situationen Ihrer Gruppe sequenzanalytisch.

- 3) Bearbeiten Sie im Anschluss an jede Interpretation bitte folgende Reflexionsfragen in Einzelarbeit:
 - Gab es „Knackpunkte“ der Interpretation? Gab es Deutungen, die Sie irritiert haben oder die für Sie eine neue Perspektive auf den Fall eröffnet haben? Welche waren das?
 - Was können Sie aus diesen Erkenntnissen möglicherweise über sich selbst lernen? Haben Sie etwas über sich selbst erfahren? Was?

4 Theoretischer Hintergrund

Nach Helsper (2018, S. 25f.) bleibt der je eigene sich herausbildende berufsfeldbezogene Lehrer*innenhabitus einer Person u.a. verwoben mit ihrem vorausgehenden Schüler*innen und Herkunftshabitus. In der ersten Phase der Lehrer*innenbildung, für die die in Kapitel 3 dargestellten Reflexionen primär konzipiert sind, kann von einem entwickelten Lehrer*innenhabitus zwar noch nicht ausgegangen werden; empirische Studien zeigen

jedoch, dass Studierende in diese Phase bereits (berufs-)feldbezogene habituelle Dispositionen mitbringen (vgl. bspw. te Poel, 2018), die an die Dimensionen der Nähe und Ferne zur eigenen Biographie geknüpft sind (vgl. te Poel, 2022b), und dass Studierende in dieser Phase bspw. im Zuge von Praktika habituelle Dispositionen (weiter-)entwickeln (vgl. te Poel, 2020, 2022a).

Die Relevanz biographischer Erfahrungen im Zuge der Herausbildung eines professionellen Habitus betont auch und insbesondere der (berufs-)biographische Professionsansatz (vgl. bspw. Fabel-Lamla, 2018, S. 86). Biographische Selbstreflexionen werden als relevant erachtet, damit „eigene[] biographische[] Anteile am professionellen Handeln wirksam kontrollier[t] [und] [...] biographische[n] Ressourcen nutzbar [ge]mach[t]“ (Fabel-Lamla, 2018, S. 87) werden können. Bisher stellen biographische Reflexionen in der Lehrer*innen(au)sbildung jedoch noch ein Desiderat dar (vgl. Fabel-Lamla, 2018, S. 83). Indem mithilfe der Reflexionsmaterialien das bewusste Einholen biographisch geprägter habitueller Dispositionen unterstützt und angebahnt werden soll, wird dieses Desiderat aufgegriffen und bearbeitet. Da sich das Reflexionsangebot an Lehramtsstudierende richtet, bilden die Reflexion des je eigenen Schüler*innenhabitus und der (berufs-)feldbezogenen habitueller Dispositionen als sich anbahnende Facetten eines Lehrer*innenhabitus dabei die primären „Gegenstände“ dieser Reflexion.

Wie in Kapitel 1 dargelegt, stellt die Reflexion habitueller Dispositionen eine besondere Form der Selbstreflexion dar, weil die Reflexion sich auf die unbewussten Facetten des Selbst richtet (vgl. te Poel, 2022a). Der dem Vorhaben zugrunde liegende Habitusbegriff steht in der Linie Bourdieus, demzufolge der Habitus Muster des Denkens, Fühlens und Handelns einer Person umfasst (vgl. Bourdieu, 2017/1997, S. 177), die über die eigene Position innerhalb des sozialstrukturellen gesellschaftlichen Gefüges einverleibt sind (vgl. Bourdieu, 2020/1987, S. 730). In Anlehnung an Leonhard (2021) wird davon ausgegangen, dass der Habitus somit im Handeln oder in den zum Ausdruck gebrachten Gedanken „Spuren“ hinterlässt, über die man sich ihm gleichsam erkennend annähern kann.

Ein besonderer Fokus der Reflexion liegt auch auf sich mit den (berufs-)feldbezogenen habitueller Dispositionen der Studierenden anbahnenden Verhältnissen der habitueller Passung oder Unpassung auf der Ebene der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung. Die Reflexion von Passungsverhältnissen erweist sich sowohl ausgehend von theoretischen als auch von empirischen Befunden als besonders relevant, weil Verhältnisse der (Un-)Passung im schulischen bzw. unterrichtlichen Kontext theoretisch als mehr oder weniger subtile Mechanismen der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheiten gefasst werden können (vgl. bspw. Kramer, 2013). So geht die Debatte um die Reproduktion sozialer Ungleichheiten durch das Bildungssystem (Heinrich, 2010; Solga et al., 2009; Solga & Dombrowski, 2009) unmittelbar einher mit der Frage nach ihren Ursachen (vgl. bspw. Solga & Dombrowski, 2009). Mit der Betrachtung von Verhältnissen der (habitueller) Passung und Unpassung im schulischen Kontext rückt das schulische Feld mit seinen geltenden Anerkennungsordnungen und (impliziten) Normen (vgl. Kramer, 2014, S. 190) sowie der geltenden Schulkultur (Böhme et al., 2015) in den Fokus, das für unterschiedliche Herkunftsmilieus und -habitus (vgl. Helsper, 2018, S. 23f.) unterschiedlich passende Anschlussmöglichkeiten bietet (vgl. Kramer, 2014, S. 190). Aber auch mit Blick auf die Ebene der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion konnte bereits empirisch gezeigt werden, dass Verhältnisse der habitueller Unpassung auf der Ebene der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung Verhältnisse der Unpassung zwischen Schüler*innen und Schulkultur verstärken, während Passungen auf der Ebene der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung Verhältnisse der Unpassung zwischen Schüler*in und Schulkultur kompensieren können (vgl. te Poel, 2021). Das vorausgehende Reflexionsmaterial greift diese Ergebnisse auf, mit dem Ziel, (angehende) Lehrpersonen für solche Mechanismen ebenso zu sensibilisieren wie für eigene (unbewusste) Fokussierungen und Relevanzsetzungen in ihrer möglichen Verstrickung in solche Mechanismen.

5 Erfahrungen

Die folgenden Darstellungen basieren auf Erfahrungen und werden ergänzt und veranschaulicht um ausgewählte Fallauswertungen von Reflexionen, die von Studierenden zu Forschungszwecken freigegeben wurden.

Mit Blick auf die eingesetzten Materialien der ersten biographischen Reflexion hat sich insbesondere das in der ersten Reflexionseinheit eingesetzte Bild mit der neutralen Beschreibung der Schüler*innen als hilfreich erwiesen, jeweils besondere Denk- und Deutungsmuster der Studierenden zum Ausdruck zu bringen und damit auch sichtbar und einholbar zu machen.

So beschreibt sich bspw. St1 im Zuge der biographischen Schüler*innenselbstreflexion der ersten Reflexionseinheit als „sozial eingestellt“ (St1_1.1.1) und betont besonders die Kontakte und seinen partizipativen Umgang mit seinen Mitschüler*innen (vgl. St1_1.1.1), wobei deutlich wird, dass seine Selbstbeschreibungen primär das Dazugehören fokussieren und damit das Spannungsfeld zwischen Partizipation und Ausgrenzung als sein subjektives Thema eröffnen (vgl. te Poel, 2022a). Auffällig sind dann die Ausführungen von St1 zu dem in Aufgabe 2 der ersten Reflexionseinheit zu deutenden Bild:

Beide Schüler erwecken den Eindruck eines starken Gemeinschaftsgefühls [...]. Vielleicht waren beide zuvor mit dem Gefühl geplagt allein zu sein. Zwei die sich zuvor alleine, möglicherweise, aufgeschmissen gefühlt haben, haben in ihrem Interesse, Ansichten, Sport etc. zueinander gefunden, wodurch aus einer Einsamkeit ein Wir entstanden ist. (Auszug aus St1_1.2)

Sehr deutlich wird, wie sein biographisches Thema in seinen Deutungen des an sich neutral beschriebenen Bildes zum Ausdruck kommt, da das Bild die dargestellten Interpretationen von St1 als solches nicht beinhaltet. Daraus lässt sich schließen, dass Bilddeutungen geeignet sind, um Denkmuster als habituelle Dispositionen hier i.S.v. Fokussetzungen bei einer Situationsdeutung zunächst einmal manifest werden zu lassen. Damit eine Reflexion solch habitueller Dispositionen gelingt, wäre in einem zweiten Schritt das hinter der Deutung liegende Muster als solch ein durch die eigene Biographie geprägter Fokus einzuholen. Trotz der Vorlage gelingt aber dieser Schritt nicht, auch wenn St1 unter Aufgabe 3 der ersten Reflexionseinheit seine Interpretation und auch seine biographische Reflexion weiter fortführt und miteinander verbindet, wenn er schreibt:

Andererseits geht aus den Informationen nicht hervor, ob die beiden, Nick und Silas, aufgrund von „Oberflächlichkeit“ von der Klasse ausgegrenzt werden. Es besteht die Möglichkeit, dass nicht genügend Bestrebungen unternommen wurden, auch diese Beiden vollständig mit einzubeziehen. Ich selber habe die Erfahrung gemacht, dass (fast) jeder in die Klasse mit einbezogen werden kann. Die meisten Menschen benötigen hierfür nur ein Zugehen, denn jeder möchte nur ein Teil von etwas sein. Also warum nicht auch im Großen als Klassenverband. (Auszug aus St1_1.3)

Warum die in Aufgabe 3 angelegte selbstreflexive Konfrontation, d.h. das reflexive Einholen des eigenen biographischen Themas in der vorgenommenen Bilddeutung durch den Abgleich von Bilddeutung und Selbstreflexion in Aufgabe 1, nicht gelingt, sondern St1 seine Interpretation hier noch stärker entlang seines Themas pointiert, statt sein in die Interpretation hineingelegtes Thema reflexiv einzuholen, kann an dieser Stelle lediglich vermutet werden. So kann es in methodischer Hinsicht möglicherweise an einer zu großen Nähe zwischen Bilddeutung und Biographie und einer somit fehlenden Konfrontation mit anderen Perspektiven auf das Bild liegen, die gegenüber einem Vergleich mit der eigenen Biographie gänzlich neue und andere Themen anhand des Bildes hätten eröffnen können. Dann würde der eigene Fokus durch den Kontrast stärker hervortreten. In dem Fall wäre zu empfehlen, zwischen der Bearbeitung von Aufgabe 1.2 und 1.3 einen Austausch über das Bild mit ein bis zwei weiteren Kommiliton*innen zu initiieren und die Erkenntnisse des Austausches in die dritte Reflexion einzubeziehen. Auch kann

die emotionale Tiefe der angedeuteten und thematisierten Erfahrungen eine Rolle spielen. Denn dass habituelle Dispositionen gerade auch durch Emotionen zum Ausdruck kommen und mit diesen verbunden sind, zeigt bspw. Sotzek (2019). Dann ließe sich das Nicht-Gelingen, diese Dispositionen einzuholen, als Schutzmechanismus lesen, der eine tiefere Auseinandersetzung mit dem eigenen Habitus und gegebenenfalls starken emotionalen Bezügen verhindert. In diesem Fall wäre grundsätzlich die Frage nach dem passenden Setting der Reflexionen zu stellen und zu diskutieren, ob die Hochschule dafür gerade oder gerade kein Ort sein kann.

Mit Blick auf die zweite Reflexionseinheit zeigt sich, dass es den Studierenden recht gut gelingt, eine als positiv wahrgenommene Lehrperson zu beschreiben sowie ein Bild von sich als Lehrer*in zu entwerfen. Dabei zeigen sich i.d.R. starke Parallelen zwischen den positiv beschriebenen Lehrer*innen und dem Fokus, den die Studierenden setzen, wenn sie ein Profil von sich als Lehrperson entwerfen. Diese Parallelität wird im Zuge der Begründung der Auswahl der beschriebenen Lehrperson oft auch reflexiv eingeholt. Beispielsweise begründet St3 die Auswahl der von ihm beschriebenen Lehrperson wie folgt: *„Diese Lehrerin ist mir vielleicht besonders in Erinnerung geblieben, da sie körperlich sehr anders als ich auftritt und gleichzeitig dieselbe Art von Unterricht vorgibt, die ich auch anstrebe.“* (St3_2.1)

Auch die Reflexion von Passungen oder Unpassungen sowohl zwischen dem eigenen Selbstverständnis als Schüler*in und dem angestrebten Lehr*innenprofil als auch von potenziell sich prospektiv anbahnenden Passungen und Unpassungen auf der Ebene der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion gelingen den Studierenden an dieser Stelle meistens. Beispielsweise schreibt St3 zunächst zur Passung zwischen seinem Selbstverständnis als Schüler*in und seinem entworfenen Profil von sich als Lehrperson:

Beim Lesen der ersten Reflexion sind mir besonders Passungen in der Begeisterung für die fachlichen Inhalte sowie in der Wahrnehmung der Schule als einem Ort der Faszination und gedanklicher Freiheit aufgefallen. (Auszug aus St3_2.3)

Davon ausgehend schließt er auf Unpassungen zwischen sich als Lehrperson und potenziellen Schüler*innen, wobei St3 in dem Begriff des *„Verkörpern[s]“* die habituelle Ebene explizit aufgreift und zum Thema macht. Er reflektiert im Zuge der Passungsverhältnisse nicht ein mögliches Lehrer*innenhandeln, sondern einen bewusst angestrebten professionellen Lehrer*innenhabitus. Dies tut er in Abgrenzung von etwas, für das er nicht stehen möchte:

Eine Unpassung könnte es dort geben, wo SuS vor sich selbst, von zu Hause aus oder vom System mit einem großen Leistungsdruck konfrontiert werden, den ich in meiner Schulzeit so nicht erlebt habe und den ich als Lehrer nicht verkörpern möchte. (Auszug aus St3_2.3)

Erfahrungsgemäß gelingen Selbstreflexionen im Zuge dieser Aufgabenkonstellation den meisten Studierenden, so dass sich der Schluss ziehen lässt, dass die Aufgabenstellungen und Konstellation geeignet sind, um für Verwobenheiten zwischen der eigenen Schüler*innenbiographie und berufsfeldbezogenen habituellen Dispositionen und für die Bedeutung dieser Verwobenheit mit Blick auf Passungsverhältnisse zu sensibilisieren. Voraussetzung dabei ist, dass die Studierenden in der Lage sind, schüler*innenhabituelle Facetten zu antizipieren, die den eigenen Präferenzen entgegenstehen. Um eine solche Sensibilisierung soll es in dieser Phase der Lehrer*innenbildung zunächst gehen. Sie kann den Ausgangspunkt bilden, im weiteren Professionalisierungsprozess immer wieder die eigenen Fokussetzungen und mögliche Konsequenzen für Schüler*innen mit anderen habituellen Dispositionen kritisch zu hinterfragen und bewusst einzuholen. Dies kann allgemein im Seminarplenum auf einer Metaebene, losgelöst von den Einzelreflexionen, diskutiert werden.

Die dritte Reflexionseinheit ist – wie oben beschrieben – die voraussetzungsreichste. Im Folgenden wird der Fokus auf erfahrungsgemäße Stolpersteine und besondere Herausforderungen der Reflexionseinheit gelegt.

Wenn Studierende eine eigene beobachtete Situation verschriftlichen, kann eine Herausforderung in der Neutralität der Beschreibung bestehen. Gelegentlich enthalten die von Studierenden angefertigten Situationsbeschreibungen bereits Interpretationen, die die gemeinsame Fallarbeit vorstrukturieren. In der Konsequenz wird es erschwert, in der Gruppe andere Perspektiven auf den beschriebenen Fall einzunehmen, insbesondere wenn die Vorinterpretationen eher latent in der Beschreibung und ihrer Performativität zum Ausdruck kommen und darüber eine Konfrontation mit anderen Perspektiven, die eine Reflexion der eigenen Deutungsfoki anregen soll, verhindern.

Auch hat sich gezeigt, dass die Studierenden, sofern sie eigene Situationsbeschreibungen anfertigen, oftmals Situationen wählen, die mit ihrem (latenten) biographischen Thema verwoben sind, so dass die ausgewählten Situationen emotional „aufgeladen“ sein können. Auch hierüber kann eine Offenheit, sich auf andere Perspektiven auf den Fall einzulassen, erschwert werden wie darüber hinaus eine selbstreflexive Konfrontation, die ein Sich-Einlassen auf andere Perspektiven voraussetzt.

Wird hingegen Fallmaterial vorgegeben bzw. vorgegebenes Fallmaterial für die Interpretation von den Studierenden ausgewählt, besteht im Gegensatz zur oben genannten emotionalen Verstrickung eine mögliche Herausforderung in einer potenziell möglichen Unpassung des Falles zu jeweils reflexiv einzuholenden Denk- und Handlungsmustern als habituelle Dispositionen, in dem Sinne, dass der Fall und seine möglichen Deutungen keine Konfrontation mit solchen habituellen Dispositionen ermöglichen, die die eigene Fallstruktur prägen, weil der Fall ein ganz anderes Thema transportiert. Im positiven Sinne anzumerken ist an dieser Stelle die Erfahrung, dass vorgegebene Fälle trotz eines Themenschwerpunktes, den sie jeweils transportieren, oftmals Anknüpfungspunkte für weitere Themen in sich bergen, so dass Studierende ganz unterschiedlich an sie anknüpfen können. An dem in Kapitel 3.3 vorgegebenen sequenzierten Material lässt sich bspw. einerseits die Frage diskutieren, woran bildungserfolgreiches Schüler*innenhandeln hier bemessen wird und bemessen werden sollte; zum anderen aber gäbe es bspw. für St1 auch Anknüpfungspunkte aus dem Blickwinkel von Ausgrenzungsproblematiken, wenn an der Klassenraumwand Leistungsverhalten offensichtlich abgebildet und damit offen vergleichend manifestiert wird.

Im Zuge der Reflexionen hat sich gezeigt, wie bedeutsam die Konfrontation mit anderen Perspektiven auf einen Fall für die später sich anschließende Selbstreflexion der Studierenden ist. Findet keine Konfrontation mit anderen Falldeutungen statt, geht dies erfahrungsgemäß damit einher, dass im Zuge der zuletzt angebahnten Selbstreflexion keine kritische Distanz zum eigenen Deutungsfokus und zur eigenen Perspektive auf die Praxissituation aufgebaut bzw. diese nicht erweitert wird. Eine weitere besondere Herausforderung liegt damit in der gemeinsamen Interpretation des Fallmaterials, über die eine Konfrontation mit anderen Deutungen bestenfalls sichergestellt ist. In einer Plenumsituation kann die dozierende Person bewusst jeweils neue oder andere Deutungen in eine gemeinsame Fallinterpretation einbringen. In Kleingruppen oder Teams gestaltet sich dies schwieriger, könnte aber unter Mithilfe von Tutor*innen gelingen, die sich in diesem Bereich eine Expertise aneignen.

Literatur und Internetquellen

- Böhme, J., Hummrich, M. & Kramer, R.T. (2015). Keine Festschrift! Zur Einleitung einer Diskursschrift über Schulkultur. In J. Böhme, M. Hummrich & R.T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 11–20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_1
- Bourdieu, P. (2017/1997). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft* (4. Aufl.). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2020/1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (27. Aufl.). Suhrkamp.

- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 82–100). Klinkhardt.
- Heinrich, M. (2010). Bildungsgerechtigkeit. Zum Problem der Anerkennung fragiler Bildungsprozesse innerhalb neuer Steuerung und demokratischer Governance. In S. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwig & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie* (S. 125–143). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzs38.11>
- Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17–40). Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. (2013). Abschied oder Rückruf von Bourdieu? Forschungsperspektiven zwischen Bildungsentscheidungen und Varianten der kulturellen Passung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 115–135). Springer.
- Kramer, R.-T. (2014). Kulturelle Passung und Schülerhabitus – Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In W. Helsper, R.T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 183–202). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_8
- Leonhard, T. (2021). Stichwort „Habitusreflexion“ – Begründungen, Zugänge und systematische Friktionen. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Abstractband zur Jahrestagung der DGfE-Sektion Schulpädagogik: Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer*innenbildung*. Unveröffentlicht.
- Schmidt, R., Becker, E., Grummt, M., Haberstroh, M., Lewek, T. & Pfeiffer, A. (2019). *Vorschlag für eine Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate in der universitären Lehrer*innenbildung*. https://fallportal.zlb.uni-halle.de/wp-content/uploads/2019/02/KALEI_AK-Kasuistik_Systematisierung-von-Kasuistik.pdf
- Schmidt, R. & Witte, D. (2020). Reflexion und Kasuistik. Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und Ausdifferenzierung der Zieldimension der Reflexion. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 29–44. <https://doi.org/10.4119/hlz-2489>
- Solga, H., Berger, P. & Powell, J. (2009). Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In H. Solga, P. Berger & J. Powell (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse* (S. 11–45). Campus.
- Solga, H. & Dombrowski, R. (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf*. Hans-Böckler-Stiftung.
- Sotzek, J. (2019). *Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Klinkhardt.
- te Poel, K. (2018). Soziale Benachteiligung und Inklusion. Ein anerkennungstheoretisch begründeter, empirischer Zugang. In E. Feyerer, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, C. Kladnik, M. Leibetseder & R. Wimberger (Hrsg.), *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 239–243). Klinkhardt.
- te Poel, K. (2020). Anerkennung und Beziehungen. Didaktische Umsetzungen? Anfragen ausgehend von theoretischen und empirischen Analysen zum Zusammenhang von Menschen- bzw. Schülerbild, Anerkennungshandeln und Lehrerhabitus. *Zeitschrift für Inklusion – online*, 2 (2020), o.S.

- te Poel, K. (2021). Anerkennung und habituelle (Un-)Passung auf der Ebene der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (2), 63–79. <https://doi.org/10.11576/pflb-4196>
- te Poel, K. (2022a). Habitusreflexion – Mythos oder hochschuldidaktischer Anspruch? In S. Kösel, T. Unger, S. Hering & S. Haupt (Hrsg.), *Mythos Reflexion. Zur pädagogischen Verhandlung von Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit* (S. 67–96). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2w61b12.5>
- te Poel, K. (2022b). Zur Bedeutsamkeit eigener schüler*innenbiographischer Erfahrungen von angehenden Lehrpersonen für den sich anbahnenden Lehrer*innenhabitus und seine Anerkennungsbezüge. In B. Schimek, G. Kremsner, M. Proyer, R. Grubich, F. Paudel & R. Grubich-Müller (Hrsg.), *Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung* (S. 141–148). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5924-14>
- Universität Bielefeld. (2022). *Modul 25-BiWi15_a Bildung, Erziehung und Unterricht (GymGe)*. <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/modul/73210681>
- Wellgraf, S. (2014). Von Boxern und Klavierspielerinnen. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 307–331). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_14
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

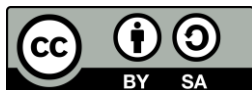
te Poel, K. (2023). Reflexion berufsfeldbezogener habitueller Dispositionen angehender Lehrpersonen. Materialien zu einem Mehr-Schritt-Reflexionsverfahren zwischen rekonstruktiver Kasuistik und Selbstreflexion. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 34–48. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6632>

Online-Supplements:

- 1) Reflexionsmaterial 1: Anbahnung schüler*innenbiographischer Selbstreflexionen bei angehenden Lehrpersonen. Das ursprüngliche Schüler*innenselbstverständnis und seine Verwobenheiten mit der Wahrnehmung und Deutung von Ausdrucksweisen und Handlungen fremder Schüler*innen
- 2) Reflexionsmaterial 2: Reflexion sich anbahnender habitueller Passungsverhältnisse. Reflexion sich anbahnender habitueller Passungsverhältnisse auf der Ebene der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung sowie zwischen dem eigenen Schüler*innenselbstverständnis und sich anbahnenden Vorstellungen von sich als Lehrperson
- 3) Reflexionsmaterial 3: Reflexion berufsfeldbezogener habitueller Dispositionen als Verknüpfung von rekonstruktiver Kasuistik am fremden Fall mit anschließender Selbstreflexion

Online verfügbar: 29.11.2023

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Zum Nacherfinden.

Bildungswissenschaftliche Konzepte und Materialien für die Lehre

Das Sokratische Gespräch als Möglichkeit und Ergänzung universitärer Lehre

Hans-Peter Griewatz^{1,*}

¹ International University (IU)

* Kontakt: International University (IU),

Friedrichstr. 33, 42105 Wuppertal

hans-peter.griewatz@iu.org

Zusammenfassung: Die hier vorgestellte Methode des Sokratischen Gesprächs soll als eine ergänzende Möglichkeit der universitären Lehre dargestellt werden. Sie hebt sich von Vorlesungen, Seminaren, Kolloquien etc. dadurch ab, dass der*die Dozent*in als Leiter*in des Sokratischen Gesprächs keine inhaltliche Ausgestaltung vornimmt. In seinem Mittelpunkt stehen philosophische Themen und Fragen, die „nur mit dem Instrument des Reflektierens über Erfahrungen, die allen Gesprächsteilnehmern zur Verfügung stehen“ (Heckmann, 2018, S. 21), erarbeitet werden können. Solche philosophischen Themen können Fragen zu Ethik und Wissenschaftstheorie, Grundfragen zu Politik und Erziehung sowie Fragen zur Struktur unserer inneren Erfahrung sein. Ziel des Artikels ist erstens, ein Konzept für die konkrete Durchführung des Sokratischen Gesprächs in Universität und Hochschule vorzustellen, um dann zweitens zu begründen, unter welchen Voraussetzungen das Sokratische Gespräch eine wichtige und sinnvolle Ergänzung des universitären bzw. hochschulischen Curriculums darstellen kann.

Schlagwörter: Sokratisches Gespräch; Hochschuldidaktik; Erfahrung; eigenständiges Denken; Reflexion



„Sokratische Methode im weitesten Sinne wird praktiziert, wo und wann immer Menschen durch gemeinsames Erwägen von Gründen der Wahrheit in einer Frage näherzukommen suchen“
(Gustav Heckmann, 2018, S. 19).

1 Einleitung

Ich möchte mit einigen persönlichen Bemerkungen beginnen: Das Sokratische Gespräch habe ich 1990 im Rahmen meines Diplomstudiums Pädagogik an der Bergischen Universität Wuppertal kennengelernt. Zum Ende des Seminars gab es die Möglichkeit, an einem Wochenende das Sokratische Gespräch unter der Anleitung einer der beiden Dozenten Jochen Niermann und Jürgen Blankenagel selbst zu praktizieren. Die philosophische Frage, die in meiner Gruppe bearbeitet wurde, lautete: „Was ist Verantwortung?“, und wir haben das ganze Wochenende um ihre Beantwortung gerungen. Neu für mich war dieses ganz andere dialogische „Miteinander-in-Kontakt-Treten“, das sich von „normalen“ Seminaren, so diskursiv und studierendenzentriert sie teilweise auch veranstaltet wurden, unterschied, ebenso aber auch von politischen Debatten und Diskussionen und anderen Formen der Kommunikation, wie z.B. Dienstbesprechungen, Tagungen oder Konferenzen. Mit dieser Erfahrung hatte ich – endlich – einen Schlüssel gefunden, der meine Interessen an Philosophie und Pädagogik miteinander verband.

Die wichtigste „Tugend“ dieser Gesprächsform war und ist nach wie vor für mich, die Gedanken der anderen Gesprächsteilnehmer*innen genau zu erfassen, ihre Argumente, Begründungen und Argumentationslinien zu verstehen und die in ihnen enthaltene (innere) Logik und Stringenz zunächst einmal „stark zu machen“, anstatt sie sofort widerlegen zu wollen. Diese Tugend des „Vertrauens in die Vernunft des*der anderen“ ist die Voraussetzung für ein gemeinsames Fortschreiten im Sokratischen Gespräch mit dem Ziel, dass die Teilnehmer*innen – im Sinne des „zwanglosen Zwangs des besseren Arguments“ (Habermas, 1971, S. 137) – einen Konsens anstreben.

Nach meinem Studium habe ich von 1995 bis heute regelmäßig an Sokratischen Gesprächen in der Erwachsenenbildung teilgenommen.¹ Als ich 2012 Lehrkraft für besondere Aufgaben in der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld wurde, nahm ich die Möglichkeit wahr, Sokratische Gespräche im Rahmen meiner Lehrtätigkeit anzubieten, zunächst im fachwissenschaftlichen, seit 2019 auch im bildungswissenschaftlichen Bereich. Das Sokratische Gespräch im bildungswissenschaftlichen Bereich soll an dieser Stelle im Vordergrund stehen, so wie es im Kontext eines von Saskia Bender, Ina Schwarz und mir entwickelten Seminarkonzepts zu „Falldimensionen in der pädagogischen Arbeit“ im Studiengang „Integrierte Sonderpädagogik“ (ISP)² angeboten wird.³

¹ Diese werden von der „Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren“ (GSP) regelmäßig an verschiedenen Tagungsorten in Deutschland durchgeführt.

² In diesem integrierten Studiengang erwerben die Lehramtsstudierenden eine doppelte Qualifikation, also sowohl für ein Regelschullehramt als für auch ein Lehramt für sonderpädagogische Förderung. Das Seminarkonzept bestand aus drei Teilen: Im ersten Teil lehrte Saskia Bender die strukturtheoretisch fundierte Falldimension im Anschluss an Oevermann, anschließend arbeitete Ina Schwarz in der geteilten Seminargruppe die Falldimensionen in der klientenzentrierten Beratung und Gruppendynamik heraus, und abschließend arbeitete ich (wiederum in der gesamten Gruppe) mit der Falldimension im Sokratischen Gespräch.

³ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben BiProfessional wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

2. Didaktischer Kommentar zu Anwendungskontexten von Sokratischen Gesprächen in der Lehrer*innenbildung

Dem Sokratischen Gespräch liegen im Grundsatz zwei Intentionen zu Grunde: Einerseits verfolgt es ein philosophisch-theoretisches Interesse, das auf Erkenntnisgewinn der Teilnehmer*innen in philosophischen oder logisch-mathematischen Fragen zielt. Und andererseits verfolgt es ein pädagogisches Interesse, das auf Orientierung im Handeln durch Reflexion ethischer Fragestellungen und auf die Bildung von Dialog- und Analysefähigkeiten zielt, die die Möglichkeit eröffnen, eigenständiges Denken und Reflektieren sowie Argumentieren und Begründen einzuüben. Das auf Konsens ausgerichtete gemeinsame Nachdenken kann wiederum als eine bedeutsame Voraussetzung für das demokratische Gemeinwesen gelten. Beide Ziele sind auch Aufgabe der Universität: Im Rahmen ihres Studiums sollen Studierende die erkenntnistheoretischen Grundlagen ihrer wissenschaftlichen Disziplin durchdringen und die ethischen und gesellschaftspolitischen Implikationen ihrer späteren beruflichen und professionellen Praxis reflektieren. Das Sokratische Gespräch bietet hierfür einen geeigneten Raum.⁴ Schrittweise werden die impliziten Annahmen, Normen und Werte aufgedeckt, hinterfragt und/oder argumentativ begründet. Somit führt der gemeinsame Erkenntnisprozess von der konkreten Erfahrung zu immer allgemeineren Aussagen. Die Vielfalt der Perspektiven der Teilnehmenden, die dabei zum Vorschein kommt, macht einen wesentlichen Reiz dieser Methode aus.

In einem emphatischen Sinne könnte man sagen: Es geht im Kantischen Sinne um Aufklärung der eigenen, tiefer liegenden Voraussetzungen unserer Überzeugungen, Normen und Werte, die keineswegs so klar sind, wie wir meinen.

„Abstrakte Normen realisieren sich vielmehr in kleinen Situationen und Handlungen des Alltags. Dadurch gewinnen sie ihre Bedeutung und ihren Wert. Durch die philosophische Reflexion wird dieser Zusammenhang systematisch aufgedeckt. Im Dialog mit anderen haben wir die Gelegenheit, Gründe für unsere Urteile zu formulieren, sie mit anderen Perspektiven zu vergleichen und gemeinsam zu überprüfen“ (Antic, 2016, S. 37).

Die oben beschriebenen pädagogischen Ziele des Sokratischen Gesprächs sind nun anschlussfähig an das Feld Schule, in der es ebenfalls um die Bildung demokratischer Persönlichkeiten geht. Der Anwendungskontext in der universitären Lehrer*innenbildung liegt daher aus meiner Sicht in zwei Aspekten:

- 1.) in der Reflexion der eigenen pädagogisch-ethischen Vorannahmen, die das zukünftige Lehrer*innenhandeln prägen werden; hierbei können insbesondere Beurteilungsfragen im Vordergrund stehen, die im Sokratischen Gespräch bearbeitet werden, z.B.: Welche Verantwortung habe ich für eine Gruppe? Unter welchen Bedingungen darf ich Macht ausüben? Welche Bedeutung hat Intuition für pädagogisches Handeln? etc.;
- 2.) in der Entwicklung von Fragestellungen, die von Schüler*innen im Rahmen des Unterrichts sokratisch bearbeitet werden können; hierfür bieten sich insbesondere Was-Fragen, je nach Alter auch Beurteilungsfragen für das Sokratische Gespräch an, z.B.: Was ist Schönheit? Was ist schön? Was ist Gerechtigkeit? Was ist Freundschaft? etc.

Für die schriftliche Reflexion der Sokratischen Gespräche lag die Aufgabe für die Studierenden darin, drei Fragen zu beantworten, um die Möglichkeiten des Sokratischen Gesprächs für die Schule herauszuarbeiten: 1. Welche Bedeutung haben die Ergebnisse des Sokratischen Gesprächs für mein zukünftiges Lehrer*innenhandeln? 2. Welche so-

⁴ In diesen Fragen herrscht unter den Sokratischen Leiter*innen keine Einigkeit. Einige sehen im Erkenntnisgewinn das einzig genuine Ziel des Sokratischen Gesprächs. Hierbei wäre zu fragen, um welchen Erkenntnisgewinn es sich handeln soll: Geht es um den Erkenntnisgewinn der einzelnen Teilnehmer*innen, der sokratischen Gruppe als Ganzer oder um einen Erkenntnisgewinn in einem philosophischen oder wissenschaftlichen Sinne? Dieser letzte Erkenntnisgewinn dürfte eher die absolute Ausnahme bilden.

kratischen Elemente könnte ich für mein zukünftiges Lehrer*innenhandeln in meinen Unterricht integrieren und worauf müsste ich dabei achten? 3. Welche sokratischen Fragen und Themen könnte ich für meinen Unterricht entwickeln?

Empfehlenswert wäre es, bevor das Sokratische Gespräch in der Schule eingesetzt wird, an mehreren Sokratischen Gesprächen teilzunehmen, um ein Gespür für den Rhythmus und das (sehr langsame) Tempo des gemeinsamen Nachdenkens zu bekommen.

3 Das Material: Der Ablauf von Sokratischen Gesprächen in Seminaren

Konkret wird zu Beginn des Seminars zur Sokratischen Methode eine maximal 45-minütige theoretische Einführung gegeben, in der die wesentlichen theoretischen Aspekte des Sokratischen Gesprächs referiert werden. Hierfür eignen sich die Aufsätze von Antic (2016), Birnbacher und Krohn (2016), Gronke (1996 und 2004), Heckmann (2018), Raupach-Strey (2002) und Siebert (1996). Nach dieser Einführung werden die Studierenden – meist in Kleingruppen – gebeten, Aspekte zu erarbeiten, die wesentlich für ein „gutes Gespräch“ sind. Erwartungsgemäß werden diese Aspekte richtig benannt (Zuhören, Ausreden-Lassen, Sich-in-den*die-andere*n-Hineinversetzen, Akzeptanz, Empathie, Verständnis etc.), ohne dass sie mit einer tieferen Begründung versehen werden. Diese Übung dient einerseits der Einstimmung in die Praxis des Sokratischen Gesprächs, in der sich die Studierenden zugleich ihre eigenen Regeln für die gemeinsame Zusammenarbeit geben, und andererseits schafft sie ein Bewusstsein dafür, dass scheinbar Selbstverständliches nicht so selbstverständlich ist, wie wir es in unseren alltäglichen Routinen vermuten. Damit ist die erste Einheit von 90 Minuten abgeschlossen.

Anschließend werden die Studierenden gebeten, je nach Gruppengröße auch in Kleingruppen, zu explorieren, mit welchen Themen, Ideen, Problemen, Entscheidungen etc. sie derzeit befasst sind. Dieses Vorgehen stellt sicher, dass sich die Studierenden mit der nun zu entwickelnden Fragestellung identifizieren können. Ihre Erfahrungen bilden damit den Hintergrund im Sokratischen Gespräch. Zumeist kristallisieren sich Themen und Ideen heraus, die pädagogische Grundfragen (mit teilweise politischen Implikationen) und damit ethische Probleme pädagogischen Handelns berühren. Die Aufgabe des Dozenten bzw. der Dozentin besteht nun darin, genau zu verstehen, welche philosophischen Fragen und Fragestellungen für die spätere Bearbeitung sich hinter diesen Themen und Ideen verbergen. Für diesen Schritt sollte ebenfalls eine Seminarsitzung über 90 Minuten eingeplant werden, um den Studierenden eine Verständigung untereinander und Einübung ins selbstständige Denken zu ermöglichen. Nachdem sie also in der ersten Einheit den formalen Rahmen konsensuell bestimmt haben, bestimmen sie nun auch den inhaltlichen Rahmen ihrer weiteren Zusammenarbeit. Dies geschieht ebenso konsensuell und trägt dazu bei, dass sich alle Studierenden in dem Seminar „wiederfinden“ können.

Der nächste Schritt ist nun das Formulieren einer konkreten Fragestellung, zu der die Studierenden dann nach einer eigenen, selbst erlebten Erfahrung zu suchen beginnen. Die Fragestellungen betreffen häufig die Themen Verantwortung, Freiheit, Gerechtigkeit oder Normen und Werte (z.B. Was ist Verantwortung? Kann es gute Gründe geben, für die Freiheit sein Leben zu riskieren? Unter welchen Bedingungen darf ich gegen die Werte anderer verstoßen? etc.), aber auch zu den Themen Glück, Normalität oder Sprache (z.B. Was bedeutet es, ein gelingendes Leben zu führen? Soll ich mich an Normalität orientieren? Wann ist Sprache diskriminierend? etc.). Die genaue Formulierung einer Fragestellung ergibt sich erst in der konkreten Auseinandersetzung im Seminar. Hierbei stellen die Erfahrungen der Studierenden (quasi) schon eine erste Antwort auf die Ausgangsfrage dar (so könnte z.B. zu der Frage „Was ist Verantwortung?“ die Erfahrung erzählt werden, jemandem nach einem Unfall Erste Hilfe geleistet zu haben). Diese Er-

fahrungen werden gesammelt und mit Namen versehen an einer Flipchart notiert. Anschließend geht es um die gemeinsame Auswahl einer der von den Studierenden gemachten Erfahrungen, die traditionell als Beispiel des Sokratischen Gesprächs betitelt wird. Hierbei spielen mehrere Aspekte eine wichtige Rolle: 1. die Geeignetheit des Beispiels (Aufgabe der Leitung/des*der Dozent*in), d.h., es muss auf die Ausgangsfrage passen, sollte nicht zu komplex sein und darf keine negative Antwort auf die Ausgangsfrage bilden, 2. die Einigung der Seminarteilnehmer*innen auf ein Beispiel und 3. ihre Bereitschaft, als Beispielgeber*in der Gruppe und dem Gespräch zu dienen (emotional sollte die im Beispiel erzählte Erfahrung in dem Sinne abgeschlossen sein, dass es sich um keine akut belastende Situation handelt).

In einem dritten Schritt wird nun das Beispiel gemeinsam formuliert und aufgeschrieben. Dieser Schritt kann ebenfalls mit 90 Minuten veranschlagt werden. Es geht nicht nur um das Formulieren des Beispiels. Durch das gemeinsame Aufschreiben beginnt durch genaues Nachfragen ein gemeinsamer Verstehensprozess, der dann für die Bearbeitung der Ausgangsfrage bedeutsam wird. Damit ist der erste Teil des Sokratischen Gesprächs abgeschlossen.

Ist das Beispiel zur Zufriedenheit aller Studierenden formuliert, beginnt der Übergang zum zweiten Teil, in dem nun die Strukturelemente des Beispiels im Hinblick auf die Ausgangsfrage herausgearbeitet werden sollen. Dieser Übergang gestaltet sich häufig nicht so leicht. Es gibt mehrere Möglichkeiten für die Leitung, den Prozess nun zu lenken:

1. Die*der Beispielgeber*in beurteilt selbst, inwiefern ihre*seine Erfahrung ein Beispiel für die Ausgangsfrage ist. Dieses Vorgehen erzeugt häufig Widerspruch bei den anderen Teilnehmer*innen, sodass neue Fragen oder andere Urteile von ihnen formuliert werden, durch die der gemeinsame (Forschungs-)Prozess fortgeführt werden kann.
2. Die Leitung fragt, welche (Teil-)Fragen notwendigerweise beantwortet werden müssen, um die Ausgangsfrage beantworten zu können. Diese Teilfragen werden dann auf der Flipchart festgehalten und für den Fortgang des Gesprächs gewichtet.
3. Die Leitung bittet die Teilnehmer*innen, genau zu lokalisieren, wo sie im Beispiel den wichtigsten Aspekt für die Beantwortung der Ausgangsfrage vermuten. Mit dieser Lenkungsmaßnahme kann es geschehen, dass mehrere Aspekte im Beispiel genannt werden, sodass sich auch hier ein gemeinsamer Aushandlungsprozess initiieren lässt.

Ist dieser Schritt durch eine der drei Lenkungsmaßnahmen geglückt, entwickelt sich zu meist eine sehr lebendige, konzentrierte Arbeit, die sich am Beispiel und an den Fragen, die nun entstehen, orientiert. Die Aufgabe der Leitung besteht im Folgenden darin, für die gegenseitige Verständigung zu sorgen. Hierbei ist es einerseits wichtig, dass Leiter*innen einen gewissen Vorsprung in der Erfahrung mit philosophischen Fragen haben, und andererseits, dass sie in bestimmten Situationen „darüber wachen, daß die im Gespräch auftretenden Chancen, daß die Teilnehmer einen Gewinn an Klarheit erfahren, genutzt werden“ (Heckmann, 2018, S. 31). Denn sonst könne das Interesse an dem Gespräch erlahmen.

Raupach-Strey formuliert es so:

„Die Aussagen, die ausgehend von einem Erfahrungsbeispiel formuliert werden, werden im weiteren Gesprächsverlauf auf ihre Voraussetzungen befragt und einer gemeinsamen Gültigkeitsprüfung unterzogen, wobei wichtige Sätze an der Tafel o.ä. für alle sichtbar festgehalten werden. Im Fortgang des Nachdenkens entstehen dann weitere Fragen und weiterer Klärungsbedarf, der ebenso bearbeitet wird; das Gespräch kann sich sehr verzweigen. Da bei jedem Schritt auf die Verständigung aller Gruppenteilnehmer/innen geachtet wird, geht das Gespräch im Allgemeinen langsam vonstatten, was aber der Klarheit der Äußerungen und Gedanken zugutekommt. Nach Möglichkeit wird jedem ernst zu nehmenden Einwand oder Zweifel nachgegangen“ (Raupach-Strey, 2002, S. 25).

Ein weiteres wichtiges Element, das Heckmann als „Instrument zum Fruchtbarmachen der Gespräche“ nennt, ist das so genannte „Metagespräch“ (Heckmann, 2018, S. 23). In ihm wird über das Sokratische Gespräch selbst reflektiert. Es bietet eine Art supervisorischen Raum, in dem die Teilnehmer*innen ihre „Unzufriedenheit“ mit dem Gespräch äußern können. Hierbei ist Heckmanns „Motto: Jedes Unbehagen muß artikuliert werden“ (Heckmann, 2018, S. 23). Die Leitung ist nun ein*e Teilnehmer*in unter allen anderen; gleichwohl beschreibt Heckmann, dass ihr eine wichtige Rolle zukommt, insbesondere dann, wenn die Leitung für ihren Leitungsstil kritisiert wird.

Für den universitären Kontext halte ich das Metagespräch für ein sehr wichtiges Element und erachte es als nahezu gleichwertig zum Sachgespräch, weil es den Studierenden die Möglichkeit eröffnet, Kritik moderat zu äußern und zu begründen und dadurch Konflikte, die in jeder Gruppe latent virulent sind, besprechbar zu machen. Hier ist auch der Ort, an dem über die Gelingensbedingungen des Sokratischen Gesprächs im Schulunterricht reflektiert und diskutiert werden kann.⁵

Idealtypisch könnte man den Ablauf des Sokratischen Gesprächs wie folgt skizzieren:

Tabelle 1: Tabellarische Übersicht über den Ablauf eines Sokratischen Gesprächs in Hochschule und Universität (eigene Darstellung)

<i>Seminareinheiten</i>	<i>Ziel</i>
Der*die Dozent*in gibt eine theoretische Einführung in das Thema (45 – 60 Minuten)	Die Studierenden sind mit dem Sokratischen Gespräch vertraut.
Die Studierenden erarbeiten – in Kleingruppenarbeit – die wesentlichen Merkmale eines guten Gesprächs und stellen ihre Ergebnisse im Seminar vor (30 Minuten).	Die Studierenden geben sich selbst die Regeln der weiteren Zusammenarbeit im Sokratischen Gespräch.
Die Studierenden explorieren Themen, mit denen sie aktuell in ihrer Lebenswelt oder ihrem Studium beschäftigt sind, und wählen ein Thema aus (bis zu 90 Minuten).	Die Themen der Studierenden dienen zur Findung der Sokratischen Fragestellung und fördern die Identifikation mit dieser.
Anhand des ausgewählten Themas wird eine Fragestellung formuliert (30 Minuten).	Die Studierenden verstehen, dass das Finden einer geeigneten philosophischen Frage nicht so einfach ist.
Anhand der sokratischen Fragestellung werden selbst erlebte Erfahrungen der Studierenden gesammelt, und eine Erfahrung dient dann als Beispiel für das nun beginnende sokratische Sachgespräch (60 Minuten).	Das Beispiel wird von den Studierenden durch einen gemeinsamen Konsens gefunden.
Das Sokratische Sachgespräch (immer 90 Minuten, empfehlenswert sind mindestens 3 – 4 Einheiten a 90 Minuten).	Die Studierenden philosophieren die sokratische Frage anhand des gewählten Beispiels.
Das Metagespräch (Zeit abhängig davon, welche Probleme und Konflikte in der Gruppe vorhanden sind).	Den Studierenden wird die Möglichkeit eröffnet, moderat Kritik zu äußern und zu begründen und dadurch Konflikte, die in Gruppen auftauchen können, besprechbar zu machen.

⁵ Als weitere Lektüre sei hier die Dissertation von Klaus Draken: *Sokrates als moderner Lehrer* (2011) empfohlen.

4 Theoretischer Hintergrund

Die Methode des Sokratischen Gesprächs geht auf einen Vortrag des Philosophen Leonard Nelson⁶ vom 11. Dezember 1922 zurück, den er vor der Pädagogischen Gesellschaft Göttingen gehalten hat. Gustav Heckmann⁷, der die Methode des Sokratischen Gesprächs entscheidend nach 1945 in Deutschland geprägt und weiterentwickelt hat, hörte diesen Vortrag, und anschließend „stand sein Entschluss fest, das Sokratische Gespräch als Aufgabe zu wählen und sich dieser Aufgabe ganz zu widmen“ (Krohn, 2018, S. 212). In diesem Vortrag formuliert Nelson, dass die Kunst sei, nicht „Philosophie, sondern Philosophieren zu lehren, nicht die Kunst, über Philosophen zu unterrichten, sondern Schüler zu Philosophen zu machen“ (Nelson, 2016, S. 21). Im weiteren Verlauf der Rede führt Nelson für die sokratische Methode die zwei großen Traditionslinien der Aufklärung zusammen, die ich hier nur kurz skizzieren möchte, ohne dezidiert auf ihre theoretischen und philosophischen Implikationen im Einzelnen einzugehen: 1. die sokratische Mäeutik und 2. die Aufklärungsphilosophie in der Nachfolge von Immanuel Kant (1724–1804), bei Nelson insbesondere Jakob Friedrich Fries (1773–1843).

Im Anschluss an den historischen Sokrates, der selbst nichts Schriftliches hinterlassen hat und der insbesondere in den Dialogen Platons auftritt, wird diese Methode „sokratisch“ genannt, weil sie „von ähnlichen didaktischen und erkenntnistheoretischen Voraussetzungen ausgeht“, in denen es

„darauf ankommt, den Dialogpartner die Wahrheit selbst finden zu lassen, dass die Wahrheit jedem verständigen und gutwilligen Menschen gleichermaßen zugänglich ist und dass das Finden der Wahrheit nicht nur den Mut verlangt, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen, sondern – weil die Wahrheit vielfach hinter dem Schleier der Konventionen, des Vorurteils und der Illusion verborgen ist – auch eine gewisse Willensanstrengung, die Überwindung von Denkfaulheit und Konformismus“ (Birnbacher & Krohn, 2016, S. 7).

In dieser Formulierung klingt nun zugleich der Anspruch der Aufklärung an, wie ihn Kant in seinem Aufsatz „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ in der *Berlinischen Monatsschrift*, Dezember-Heft von 1784, als den „Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit“ formuliert hat (Kant, 1994/1784, S. 9). Kant thematisiert in ihm den Fortschritt und die Freiheit menschlicher Praxis im Spannungsfeld von Öffentlichkeit und Privatheit. Es ist der Gebrauch der Vernunft im öffentlichen Raisonement, der zu einer gemeinsamen Selbstaufklärung des Menschen führen soll.

⁶ Leonard Nelson (1882–1927) war Philosoph und Mathematiker. Er verfolgte mit seinen philosophischen, politischen und pädagogischen Tätigkeiten einen „Ethischen Sozialismus“ (Neiße, 2019, S. 31), dessen Grundlage das Sittengesetz für eine humane und gerechte Gesellschaft sein sollte. Aus ihm leitete er „seine Rechtsnormen und die ethischen und pädagogischen Grundsätze ab, die das politische Handeln leiten und die Freiheit, Gleichheit und Würde aller Bürger sichern sollten“ (Neiße, 2019, S. 31). Deshalb gründete er u.a. 1919 den „Internationalen Jugendbund“, 1922 die „Philosophisch-politische Akademie“ (die dieses Jahr 100-jähriges Jubiläum feiert) und 1926 die Partei „Internationaler Sozialistischer Kampfbund“. 1923 übernahm er gemeinsam mit Minna Specht, der ersten Leiterin der Odenwaldschule nach 1945, die Leitung des Landerziehungsheims Walkemühle, dem dann später auch Gustav Heckmann angehörte (vgl. auch Siebert, 2002, und Neiße, 2019).

⁷ Gustav Heckmann (1898–1996) war zunächst von 1927 bis 1932 (mit Minna Specht) Lehrer in dem von Leonard Nelson eröffneten Landerziehungsheim Walkemühle bei Melsungen/Hessen in der Erwachsenenabteilung. Nach der Schließung durch die Nationalsozialisten führte er die Kinderabteilung in Dänemark und England. Nach dem Krieg wurde er 1946 Professor für Philosophie und Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Hannover (vgl. auch Krohn, 2018). In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu erwähnen, dass Heckmann sich von entscheidenden Positionen Nelsons verabschiedet: von dessen dogmatischem Wahrheitsbegriff und seinem darin begründeten ethischen Sozialismus. Heckmann bindet – ähnlich wie Habermas – die Erkenntnis/Wahrheit „an das Kriterium strenger, kommunikativer Prüfung von Argumenten, an einen Reflexionsprozeß (!), der zwar nie abschließbar ist, in dem aber im Prinzip immer ein rationaler Konsens der Beteiligten erarbeitet werden kann, ein Konsens, der verantwortbare, also an Kriterien prüfbare praktische Entscheidungen jenseits bloß individueller ‚guter Absichten‘ ermöglicht“ (Klafki, 2002, S. 101f.). Und damit einher geht seine „Einsicht in die Unverzichtbarkeit des Demokratieprinzips“ (Klafki, 2002, S. 102), das er gegen das Führerprinzip Nelsons setzt.

5 Erfahrungen mit Sokratischen Gesprächen in der Universität

In diesem Aufsatz wird konkret beschrieben, wie Sokratische Gespräche in universitären Seminaren durchgeführt werden können. Hierbei gibt es institutionelle Bedingungen, die für eine Durchführung berücksichtigt werden sollten, denn „ein Einsatz des sokratischen Gesprächs in einwöchigen Seminaren der Erwachsenenbildung [ist] etwas grundsätzlich anderes [...] als ihr Einsatz im Unterricht“ (Draken, 2011, S. 43) resp. in Seminaren von (Fach-)Hochschulen oder Universitäten:

5.1 Sokratisches Gespräch im Masterstudium

Ich empfehle die Durchführung von Sokratischen Gesprächen für das Studium im Master, da es hier – aus meiner Erfahrung – auf eine größere Resonanz stößt als im Bachelor. In Bachelorseminaren war es weniger anschlussfähig an die Erwartungen der Bachelorstudent*innen. Eine Erklärung könnte sein, dass die Studierenden im Bachelor noch sehr an manifesten Inhalten orientiert sind. Auch war bei den Masterstudierenden eine höhere Selbstverpflichtung der regelmäßigen Teilnahme zu beobachten, die eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen eines Sokratischen Gesprächs darstellt.

5.2 Zeit und Gruppengröße

Es empfiehlt sich, Sokratische Gespräche wie in der Erwachsenenbildung als Blockveranstaltung anzubieten, denn eine zeitliche Fragmentierung des Sokratischen Gesprächs (z.B. durch einen wöchentlichen Seminarrhythmus) erschwert die Anknüpfung an die jeweils letzte Sitzung. Auch sollte die Gruppe maximal zwölf Studierende umfassen, damit ein intensiver Austausch gelingen kann.

5.3 Entkopplung von Teilnahme und Benotung

Raupach-Strey hält das dargestellte institutionelle Spannungsfeld im hochschulisch-universitären Bereich (und auch für in der Schule) prinzipiell für bearbeitbar (Raupach-Strey, 2002, S. 359ff. und S. 389ff.). Sie charakterisiert das Sokratische Paradigma als „eine Vorstellung, ein Konzept [...] ein ‚Ideal‘ –, das in die jeweiligen Realitätsbedingungen hinein zu übersetzen ist“ (Raupach-Strey, 2002, S. 366), für die „Lehre“ an der Hochschule sogar [v]ergleichsweise einfacher“ (Raupach-Strey, 2002, S. 393). Meiner Beurteilung nach ist es wichtig, eine klare Trennung von Teilnahme und Benotung sicherzustellen, weil die im Sokratischen Gespräch erworbenen Erkenntnisse keine benotbaren Leistungen darstellen. Anders als in der Erwachsenenbildung, bei der die Teilnehmer*innen z.B. an den Veranstaltungen der „Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren“ (GSP) teilnehmen, ist das Sokratische Gespräch in der Universität institutionell anders gerahmt. In der Universität bin ich als angestellter Dozent Agent der Institution, der Leistungen von Studierenden bewerten und benoten muss. Deshalb dürfen sich die Wortbeiträge und das Engagement der Studierenden im Sokratischen Gespräch nicht mit den benotbaren Leistungen vermischen. Daher plädiere ich dafür, die engagierte Teilnahme mit einer Studienleistung⁸ zu versehen, das Führen eines Protokolls über alle Sitzungen mit einer unbenoteten Einzelleistung und das Erstellen einer 15-seitigen Hausarbeit mit einer Einzelleistung, die benotet werden kann.

⁸ Mit „Studienleistung“ ist in der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld eine aktive Beteiligung der Studierenden am Seminar verbunden, die mit (je nach Dozent*in) unterschiedlichen Leistungen (aktiver und regelmäßiger Teilnahme, Stundenprotokoll oder Referat etc.) dokumentiert wird.

5.4 Studentische Perspektive

In den Abschlussitzungen der jeweiligen von mir durchgeführten Sokratischen Gespräche jedenfalls wurden diese von den Student*innen insgesamt sehr positiv bewertet. Ein Grund liegt darin, dass in allen Sokratischen Seminaren durch die intensive Gesprächs- und Dialogform eine relativ große Nähe zwischen den Student*innen untereinander und auch zu mir, dem Dozenten, entstanden ist. Ein weiterer Grund könnte sicherlich auch darin liegen, dass es im Seminar außer der Teilnahme keine weiteren Anforderungen zu erbringen gab, die zu einem Studium natürlich auch dazugehören (Texte lesen und vorbereiten, Referate halten etc.). Aber ich bin davon überzeugt, dass sich die positive Bewertung darin nicht erschöpft, wie ich anhand eines Auszuges aus dem Essay eines*einer Studierenden zeigen möchte. Er*sie schreibt zum Ende seiner*ihrer Ausführungen, welchen Erkenntnisgewinn er*sie aus dem Sokratischen Gespräch gewonnen hat:

Die Erfahrungen, die ich während unseres Sokratischen Gesprächs gesammelt habe, bereicherten sowohl mein privates Leben als auch mein pädagogisches Fachwissen. Damals war auch mein persönliches Beispiel „im Rennen“, um das Thema des Seminars zu sein, aber ich war lieber dagegen, weil es zu speziell und schwer zu verallgemeinern ist. Natürlich kann das Dilemma der Auswanderung typisch sein, aber ich war zufällig allein in der Gruppe mit meiner Biografie. Es ist zweieinhalb Jahre her, als meine Familie die schwierige Entscheidung getroffen hat, dass wir nach einem zweijährigen Aufenthalt in X-Stadt nicht nach Y-Land zurückkehren, sondern in Deutschland bleiben. Mithilfe unserer Definition von Entscheidung habe ich auch meine Geschichte umgewertet: Früher habe ich so gedacht, dass unser Motiv zur Auswanderung nur kognitive Aspekte hatte; jetzt nach dem Seminar ist mir klar geworden, dass man immer auch mit emotionalen Faktoren, sogar auch mit Irritationen rechnen soll. An der ersten Stelle stand die bessere Zukunft für unsere Kinder und in diesem Motiv kann man nur schwer zwischen Kognition und Emotion unterscheiden. Rückblickend sehe ich, dass wir von immer mehr Faktoren in der Politik [in meinem Heimatland; Anm. H.-P.G.] irritiert waren und uns allmählich von diesem toxischen öffentlichen Leben abwenden und in Deutschland Ruhe finden wollten. Aber das Sokratische Gespräch hilft mir nicht nur beim Zurückblicken, sondern auch bei meinen Zukunftsvorstellungen. Wenn ich nach vorne schaue, kann ich mir mich als Pädagogiklehrer gut vorstellen und wie gesagt, ich finde das Sokratische Gespräch auch sehr hilfreich im Pädagogikunterricht. Ich habe immer Schwierigkeiten, mit einer Lerngruppe zusammen eine treffende Leitfrage zu formulieren oder im Allgemeinen Unterrichtsgespräche professionell zu leiten. Diese Schwierigkeiten habe ich auch mehrmals bei den Nachbesprechungen der Unterrichtsbesuche angesprochen und nicht immer gute Lösungstipps bekommen (ich habe ebenso bemerkt, dass die Fachleiterinnen mich mit gezielten Fragen zur richtigen Antwort nähergebracht haben – das war auch eine Art von Sokratischem Gespräch). Die oben erwähnten Phänomene sind eine logische Konsequenz der Idee vom selbstständigen Lernen und in diesem Diskurs spielen die Lehrerinnen und Lehrer eine ähnliche Rolle wie der Gesprächsleiter im Sokratischen Dialog: Beide sollen nur als „Hebamme“, also nur als Begleiter agieren.

5.5 Erfahrungen mit dem Sokratischen Gespräch an der Universität

Beim Sokratischen Gespräch handelt es sich – wie oben schon erwähnt – um eine andere Form des Lernens als es „normalerweise“ in der Universität üblich ist. Die in Kapitel 5.4 beschriebene Nähe, die in einem Sokratischen Gespräch durch das gemeinsame Engagement entsteht, sollte durch den*die Dozent*in als sokratische*n Leiter*in immer wieder reflektiert werden, um der Gefahr einer Entgrenzung vorzubeugen.⁹ Für das Sokratische Gespräch hält Heckmann z.B. ausdrücklich fest, dass im Sokratischen Gespräch keine „individuelle psychische Problematik“ (Heckmann, 2018, S. 22) bearbeitet werden darf.

⁹ Eine solche Reflexion scheint mir immer dann besonders notwendig zu sein, wenn „weiche“ Methoden in das Curriculum einer Universität oder (Fach-) Hochschule aufgenommen werden, seien es gruppendynamische Trainings, supervisorische Formate, psychoanalytische oder personenzentrierte Selbsterfahrung oder ähnliche Formate.

Im Verlauf der Sitzungen und in den Metagesprächen wird von den Studierenden immer wieder ein Staunen darüber geäußert, dass man sich so lange mit einer einzigen Frage auseinandersetzen kann. Ihre Vermutung zu Beginn der Sokratischen Gespräche ist, dass die aufgeworfenen Fragen und Themen doch schnell zu beantworten seien. Eine typische Situation ist, dass die Studierenden zunächst eine Definition erarbeiten möchten, um diese dann auf das Beispiel anzuwenden. Ein typisches Reaktionsmuster ist daher häufig, bei *Wikipedia* nachzuschlagen oder Erkenntnisse aus anderen Seminaren einzubringen. Ich beharre dann darauf, dass dies nur eine mögliche Antwort darstellt und wir am Ende des Gesprächs einen Vergleich mit unseren Erkenntnissen ziehen werden, die von ihnen dann meistens als viel reichhaltiger bewertet werden.

6 Ausblick

Abschließend möchte ich noch zwei Aspekte benennen, die ich für die Weiterentwicklung des Sokratischen Gesprächs in universitären Seminaren für wichtig erachte:

Der erste Aspekt betrifft die konzeptionelle Weiterentwicklung des Sokratischen Gesprächs im universitären Kontext. Hier wäre es aus meiner Sicht wichtig, mit den Fragestellungen und Erkenntnissen des Sokratischen Gesprächs einen Transfer zu den jeweiligen wissenschaftlichen Disziplinen, ihren Grundlagen und Theorien herzustellen. Für die Erziehungs- und Bildungswissenschaften könnte dies z.B. bedeuten, einen Vergleich der Ergebnisse des Sokratischen Gesprächs mit den traditionellen Grundfragen zu Bildung, Erziehung, Sozialisation, Unterricht, Lernen etc. herzustellen oder zu prüfen, welche theoretischen Vorannahmen aufgrund der Ergebnisse in erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studien zu treffen sind.

Der zweite Aspekt betrifft die Erforschung des Sokratischen Gesprächs im universitären Kontext selbst: Hier könnte zu fragen sein, inwieweit das Sokratische Gespräch seinem eigenen Anspruch einer anderen Form des Lernens im universitären Curriculum gerecht wird oder inwieweit (möglicherweise doch) die latenten Strukturen der institutionellen Praxis durchschlagen. Denkbar wären Auswertungen von Protokollen und Transkripten Sokratischer Gespräche mit qualitativen Forschungsmethoden, mit denen sich zeigen lassen müsste, ob und inwieweit das Sokratische Gespräch tatsächlich als Erweiterung des universitären Curriculums geeignet ist.

Literatur und Internetquellen

- Antic, A. (2016). Das Sokratische Gespräch. Wie dialogisches Philosophieren zur besseren Verständigung beiträgt. *fiph-Journal*, 14 (28), 36–37.
- Birnbacher, D. & Krohn, D. (2016). Einleitung. In D. Birnbacher & D. Krohn (Hrsg.), *Das sokratische Gespräch* (S. 7–13). Reclam.
- Draken, K. (2011). *Sokrates als moderner Lehrer. Eine sokratisch reflektierte Methodik und ein methodisch reflektierter Sokrates für den Philosophie- und Ethikunterricht*. LIT.
- Gronke, H. (1996). Die Grundlagen der Diskursethik und ihre Anwendung im Sokratischen Gespräch. In D. Krohn, B. Neißer & N. Walter (Hrsg.), *Diskurstheorie und Sokratisches Gespräch* (Sokratisches Philosophieren, Bd. 3) (S. 17–38). dipa.
- Gronke, H. (2004). Mit Ariadne im Labyrinth der Verständigung: Sokratische Argumentation und sokratisches Analysegespräch. In D. Krohn, B. Neißer & N. Walter (Hrsg.), *Verständigung über Verständigung. Metagespräche über Sokratische Gespräche* (S. 12–62). LIT.
- Habermas, J. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* (S. 101–141). Suhrkamp.

- Heckmann, G. (2018). *Das sokratische Gespräch* (3. Aufl., mit aktual. Vorwort v. D. Krohn). LIT.
- Kant, I. (1994/1784). Beantwortung der Frage: was ist Aufklärung? In E. Bahr (Hrsg.), *Was ist Aufklärung?* (S. 8–17). Reclam.
- Klafki, W. (2002). Heckmanns Beitrag zur Weiterentwicklung des sokratischen Gesprächs. In D. Birnbacher & D. Krohn (Hrsg.), *Das sokratische Gespräch* (S. 92–105). Reclam jun.
- Krohn, D. (2018). Gustav Heckmann. In D. Krohn, B. Neißer & N. Walter (Hrsg.), *Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren* (S. 211–217). Hermann Schroedel.
- Neißer, B. (2019). Leben und Wirken Leonard Nelsons. In H. Franke, H. Gronke, D. Krohn & B. Neißer (Hrsg.), *Leonard Nelson. Wie Vernunft praktisch werden kann. Eine Einführung in seine praktische und neosokratische Philosophie und deren Wirkungsgeschichte* (S. 23–40). Philosophisch-Politische Akademie e.V., Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren e.V. & Society for the Furtherance of Critical Philosophy.
- Nelson, L. (2016). Die sokratische Methode. In D. Birnbacher & D. Krohn (Hrsg.), *Das sokratische Gespräch* (S. 21–72). Reclam.
- Raupach-Strey, G. (2002). *Sokratische Didaktik. Die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann*. LIT.
- Siebert, U. (1996). *Das Sokratische Gespräch. Darstellung seiner Geschichte und Entwicklung*. Weber, Zucht & Co.
- Siebert, U. (2002). *Bildung vom Menschen aus. Das Sokratische Gespräch im Entwicklungsprozeß Einer Welt*. Zucht, Weber & Co.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Griewatz, H.P. (2023). Das Sokratische Gespräch als Möglichkeit und Ergänzung universitärer Lehre. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 49–59. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6401>

Online verfügbar: 29.11.2023

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Zum Nacherfinden.

Bildungswissenschaftliche Konzepte und Materialien für die Lehre

Zum Seminar „Sozialisation und Behinderung“

Einblicke in ein auf die persönliche Haltung und die Emotionen
von Seminarteilnehmenden mit Blick auf das Thema „Behinderung“
ausgerichtetes Seminarkonzept

Karsten Exner^{1,*} & Lilian Streblov¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld
karsten.exner@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Das Thema „Behinderung“ sowie Begegnungen mit beeinträchtigten Personen können bei nichtbeeinträchtigten Menschen – und somit ggf. auch bei Lehramtsstudierenden – Unsicherheiten und Ängste auslösen. In diesem Beitrag wird ein Seminarkonzept vorgestellt, das darauf ausgerichtet ist, angehende Lehrkräfte mit unterschiedlichen Lebensbedingungen beeinträchtigter Menschen, deren Sicht auf Behinderung und deren Problemlagen im Hinblick auf gesellschaftliche und soziale Bedingungen vertraut zu machen. Zentrales Anliegen ist es dabei, die Teilnehmer*innen mit ihren eigenen Erfahrungen, Unsicherheiten und Ängsten im Hinblick auf Behinderung bzw. beeinträchtigte Menschen zu konfrontieren und sie zu ermutigen, ihre (emotionale) Beziehung zum Thema zu klären, um ihnen so für ihre spätere Tätigkeit in beruflichen Kontexten (zum Beispiel in der Schule als Lehrkraft) einen sicheren Umgang mit beeinträchtigten Personen und deren Bedarfen zu ermöglichen. In diesem Seminar steht nicht allein die Vermittlung von Fakten im Vordergrund, sondern das inhaltliche Interesse, die persönliche – durch die eigene Biografie geprägte – Haltung sowie die Emotionen der Teilnehmenden bei der Auseinandersetzung mit dem Thema „Behinderung“. Die Teilnehmenden sind an der inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung des Seminars beteiligt. In diesem Beitrag werden die hochschuldidaktische Konzeption, die theoretische Fundierung und die bisherigen Erfahrungen mit dem Seminar erläutert und Materialien zur Nachnutzung zur Verfügung gestellt.

Schlagwörter: Behinderung; Seminar; Einstellung; selbst organisiertes Lernen



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

Ausgehend von der Beobachtung, dass das Thema „Behinderung“ und Begegnungen mit beeinträchtigten Personen bei den meisten nichtbeeinträchtigten Menschen – und somit ggf. auch bei Lehramtsstudierenden – Unsicherheiten und Ängste auslösen, wird ein Seminarkonzept vorgestellt, das darauf ausgerichtet ist, angehende Lehrkräfte mit unterschiedlichen Lebensbedingungen beeinträchtigter Menschen, deren Sicht auf Behinderung und deren Problemlagen im Hinblick auf gesellschaftliche und soziale Bedingungen vertraut zu machen. Das Seminarkonzept ist ein Produkt der wissenschaftlichen Teilmaßnahme „Kritische reflexive Praxisorientierung zum Heterogenen Selbst“ des Bielefelder Projekts der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ BiProfessional¹.

Zentrales Anliegen ist es dabei, die Teilnehmer*innen mit ihren eigenen Erfahrungen, Unsicherheiten und Ängsten im Hinblick auf Behinderung bzw. beeinträchtigte Menschen zu konfrontieren und sie zu ermutigen, ihre (emotionale) Beziehung zum Thema zu klären, um ihnen so für ihre spätere Tätigkeit in beruflichen Kontexten (zum Beispiel in der Schule als Lehrperson, aber auch in anderen Tätigkeitsfeldern) einen sicheren Umgang mit beeinträchtigten Personen und deren Bedarfen zu ermöglichen.

Geeignet ist für dieses Anliegen das Seminarthema „Sozialisation und Behinderung“, da Sozialisation einem universellen Prinzip unterliegt und somit beliebige Lebenszusammenhänge als Bezugsthemen für die Vermittlung und Bearbeitung des oben genannten Anliegens herangezogen werden können. Dabei ist es unter anderem möglich, auf Sozialisationserfahrungen der Seminarteilnehmenden zurückzugreifen, um diese zum Beispiel mit Erfahrungen beeinträchtigter Menschen in Beziehung zu setzen und so gemeinsames und unterschiedliches Erleben herauszuarbeiten.

Auch wenn auf diese Bezug genommen wird, steht in dem Seminar nicht allein die Vermittlung von Fakten im Vordergrund, sondern das inhaltliche Interesse und die Emotionen der Teilnehmenden, die bei der Auseinandersetzung mit dem Thema „Behinderung“ ausgelöst werden. Dementsprechend werden die Teilnehmenden von Anbeginn an aktiv (zum Beispiel durch die gemeinsame Gestaltung eines Seminarplanes) an der inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung des Seminars beteiligt. Zudem geht es darum, eine offene und durchaus kontroverse Diskussionskultur im Seminar herbeizuführen (Motto: „auch der Dozent bzw. die Dozentin ist zu hinterfragen bzw. kritisierbar“), um so zu gewährleisten, dass die Seminarteilnehmenden ihre Fragen und Anliegen offen einbringen, austauschen und diskutieren können.

2 Didaktischer Kommentar

2.1 Lehrkontext des Seminars

Das Seminar ist so konzipiert worden, dass es von Studierenden aus unterschiedlichen Studiengängen besucht werden kann. So wird die Veranstaltung aktuell vor allem von Lehramtsstudierenden im Bachelor als Teil ihres fachlichen Grundlagenmoduls studiert (die korrespondierende Wahlpflichtveranstaltung in diesem Modul heißt „Bildung, Erziehung, Sozialisation, Inklusion“). Überdies nehmen Studierende der Erziehungswissenschaft an dem Seminar als Element des Moduls „Erziehungswissenschaftliche Forschung in Theorie und Empirie“ und Soziologiestudierende für das Modul „Körper und Gesundheit“ teil. Allen Studierenden ist es möglich, im Rahmen des Seminars eine Studien- und Prüfungsleistung zu erwerben. Für die zu erbringenden Leistungen werden individuelle Themen für schriftliche Ausarbeitungen, mündliche Seminarbeiträge oder

¹ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

mündliche Einzelprüfungen abgesprochen. Die Umfänge der zu erstellenden Seminararbeiten variieren dabei – je nach jeweiliger Modulzuordnung – zwischen 1.200 und 4.500 Zeichen, mündliche Prüfungen haben eine Länge von 30 Minuten, und Seminarvorträge haben in der Regel eine Länge von 20 Minuten.

2.2 Kommunikation im Seminar

Aufgrund des partizipativen und biografischen Seminarzugangs, der in den folgenden Abschnitten noch näher erläutert wird, ist für das Gelingen des Seminars eine offene, vertrauensvolle und den Studierenden zugewandte Kommunikation von besonderer Wichtigkeit. Nur wenn die Seminarteilnehmer*innen das Gefühl haben, ihre Anliegen ohne Einschränkungen einbringen zu können, werden sie bereit sein, sich zu öffnen und aktiv in Diskussionen einzubringen. Die Seminarteilnehmer*innen müssen von Anfang an die Erfahrung machen, dass sie jegliche Belange im Seminar äußern können, ohne negative Reaktionen erwarten zu müssen. Das heißt, dass der*die Dozent*in Aussagen – auch wenn diese nicht sachgerecht sind – personenzugewandt aufgreift, sachlich einordnet und im Seminar zur Diskussion stellt. Dabei muss von Seiten des Dozenten bzw. der Dozentin dringend darauf geachtet werden, dass von einzelnen Studierenden vorgebrachte Aussagen auch bei anderen Seminarteilnehmer*innen keine negativen (z.B. abwertende) Reaktionen hervorrufen – entsprechende Reaktionen sind unmittelbar zu kommentieren und zu unterbinden.

Um eine vertrauensvolle Kommunikationsatmosphäre im Seminar herzustellen, ist es unter anderem hilfreich, wenn der*die Dozent*in – bevorzugt in der ersten Seminarsitzung – im Hinblick auf das Seminarthema nicht allein seinen*ihrer wissenschaftlichen Werdegang und die eigene fachliche Perspektive darstellt, sondern auch die eigene persönliche Beziehung zum Thema „Behinderung“ und zu beeinträchtigten Menschen offenlegt. Zwingende Voraussetzung ist dabei, dass der*die Dozent*in die eigene fachliche und (emotionale) Beziehung zu Behinderung umfänglich geklärt hat. Die Erläuterung der eigenen (emotionalen) Positionierung zum Thema „Behinderung“ ist notwendig, damit die Seminarteilnehmer*innen den Dozenten bzw. die Dozentin im Rahmen ihrer eigenen Beiträge im Seminar einschätzen können.

Eine offene Kommunikation wird allerdings nicht allein durch das Geschehen in den Seminarsitzungen gefördert, sondern auch durch organisatorische Rahmenbedingungen, die den Seminarteilnehmer*innen angeboten werden. So ist es unterstützend, eine für alle Teilnehmer*innen zugängliche digitale Lernumgebung einzurichten, in der zum einen von Seiten des Dozenten bzw. der Dozentin Material und gegebenenfalls aktuelle Informationen zum Seminar eingestellt werden und der zum anderen von den Teilnehmer*innen genutzt werden kann, um eigenes für das Seminar relevantes Material allen Beteiligten zur Verfügung zu stellen. Unter anderem wird in der vorliegenden Seminar-konzeption den Seminarteilnehmer*innen auf der digitalen Lernplattform ein Informationspapier zur Verfügung gestellt, in dem organisatorische Hinweise und Leistungserwartungen (zum Beispiel in Bezug auf Studienleistungen oder Hausarbeiten) beschrieben werden.

Zudem wird innerhalb der digitalen Lernumgebung ein Forum eingerichtet, das die Studierenden zum Austausch zu beliebigen Themen (unter anderem auch zur Verabredung von z.B. Arbeitsgruppen) nutzen können; von Dozent*innenseite wird in die Kommunikation in dem Forum nicht eingegriffen – außer, es handelt sich um regelwidrige, unhaltbare Beiträge (z.B. Schmähkommentare).

Auch gehört zu einer offenen, vertrauensvollen Kommunikation im Seminar, dass eine kontinuierliche, zuverlässige Erreichbarkeit des Dozenten bzw. der Dozentin sichergestellt ist. So können sich die Seminarteilnehmer*innen jederzeit mit Anliegen bzw. Fragen an die Lehrperson wenden, die diese im Folgenden – auf Wunsch anonymisiert – im Seminar thematisiert.

2.3 Mitsprache der Seminarteilnehmer*innen in organisatorischen Angelegenheiten

Da sich die Berücksichtigung der Interessen von Seiten der Seminarteilnehmer*innen nicht nur allein auf die Inhalte des Seminars bezieht, sondern auch auf den Verlauf des Seminars, ist es wichtig, dass sie auch in dieser Hinsicht jederzeit intervenieren und Veränderungswünsche einbringen können. Dabei geht es auch immer darum, den Seminarteilnehmer*innen zu vermitteln, dass ihre Anliegen ernst genommen werden und – wo immer möglich – in die Seminargestaltung einfließen. Im Sinne dieses Anliegens werden zu Beginn des Seminars (in der ersten oder zweiten Sitzung) die Seminarteilnehmer*innen schriftlich in einer standardisierten Abfrage dahingehend befragt, welche Arbeitsmaterialien (z.B. Fachtexte, Videos) und -formen (z.B. Einzel- oder Gruppenarbeit) im Seminar bevorzugt zur Anwendung kommen sollen. Die Befragungsergebnisse sind – wo immer möglich – vom Dozenten bzw. von der Dozentin zu berücksichtigen.

Darüber hinaus müssen die Seminarteilnehmer*innen jederzeit die Möglichkeit haben, Anliegen – und damit auch Kritik – im Hinblick auf die Seminargestaltung im Seminar einbringen zu können, um sodann gemeinsam nach Veränderungsmöglichkeiten zu suchen. Nicht immer sind eingebrachte Veränderungswünsche umsetzbar, was gegebenenfalls vom Dozenten bzw. von der Dozentin umfänglich zu begründen ist; in derartigen Fällen sind häufig Alternativangebote möglich, die wiederum im Seminar konsensorientiert zu diskutieren sind.

3 Das Material: Seminarplangestaltung

3.1 Gemeinsame Erarbeitung des Seminarplans

Um dem Anspruch, dass die inhaltlichen Interessen der Seminarteilnehmer*innen eine zentrale Rolle im Seminar einnehmen, gerecht zu werden, wird ein Großteil des Seminarplans zum Seminarthema in der ersten Sitzung von den Studierenden in Gemeinschaftsarbeit erstellt. Zu diesem Zweck wird den Teilnehmer*innen ein vorbereitetes Seminarplanungsformular (siehe Online-Supplement 1, Material 1) zur Verfügung gestellt. Dabei gibt das Seminarplanungsformular folgende Seminarstruktur vor: Die ersten Sitzungen sind vorgesehen, um das Behinderungsverständnis und Inhalte von Sozialisation als Grundlagen des weiteren inhaltlichen Seminarverlaufs zu klären; die letzte Sitzung ist einer Abschlussdiskussion und Seminarbewertung vorbehalten. Die verbleibenden Sitzungen ohne vorgegebenen Inhalt werden entlang der thematischen Interessen der Seminarteilnehmer*innen gestaltet, und die Themen werden gemeinsam erarbeitet. Im ersten Schritt der Erarbeitung der Seminarinhalte wird den Studierenden ein vorbereitetes Papier mit einer Liste möglicher Themen (siehe Online-Supplement 1, Material 2), die zur Seminarplanungsgestaltung genutzt werden können, vorgestellt und mit ihnen diskutiert. Dabei wird darauf hingewiesen, dass die Liste durch die Teilnehmer*innen ergänzt werden kann und Themen im Rahmen der Festlegung der einzelnen Sitzungsgegenstände auch kombiniert werden können. Darüber hinaus wird den Studierenden auch angeboten, auf die Liste zu verzichten, wenn sie stattdessen Seminarinhalte listenunabhängig erarbeiten wollen. Allerdings ist das Angebot einer derartigen Liste notwendig, da Erfahrungen gezeigt haben, dass sich viele Seminarteilnehmer*innen bei Verzicht auf eine derartige Liste mit einer freien Gestaltung der Seminarplanung überfordert fühlen.

Im nächsten Schritt diskutieren und erarbeiten die Studierenden in Arbeitsgruppen unter Zuhilfenahme des Seminarplanungsformulars und gegebenenfalls der Vorschlagsliste Themenvorschläge. Anschließend werden die in den Arbeitsgruppen erarbeiteten Vorschläge im Plenum zusammengetragen und diskutiert. Sodann wird im Rahmen einer auf Konsens ausgerichteten Diskussion festgelegt, welche Themen in welcher Reihenfolge aus der Menge der von den Arbeitsgruppen vorgetragenen Themen in den Semi-

narplan aufgenommen werden; dabei werden zum Beispiel auch gewünschte thematische Fokusverschiebungen durch entsprechende Themenumformulierungen berücksichtigt. Ist der Seminarplan (siehe als Beispiel Online-Supplement 1, Material 3) auf diesem Wege fertiggestellt, wird er in einer Abstimmung durch Mehrheitsentscheid als gemeinsame Arbeitsgrundlage bestätigt; sollte er mehrheitlich abgelehnt werden, muss der Diskussionsprozess zur Themenklärung fortgesetzt werden.

3.2 Inhalte des Seminars

Zu Beginn des Seminars geht es darum, das Phänomen Behinderung aus unterschiedlichen Perspektiven zu klären und zu verdeutlichen, dass ein Behinderungsbegriff niemals objektiv ist, sondern grundsätzlich auf subjektiven (zum Beispiel im Alltagsverständnis) oder/und fachspezifischen Interessen beruht (vgl. Dederich, 2016). Dabei wird unter anderem die Unterscheidung zwischen Krankheit, Schädigung, Beeinträchtigung und Behinderung geklärt. Ausgangspunkt für diesen Themenkomplex ist das Verständnis von Behinderung der Seminarteilnehmer*innen, welches diese auf der Grundlage zum Beispiel der Frage „Was verstehen Sie unter Behinderung?“ in Gruppenarbeit diskutieren. Die anschließend im Plenum vorgetragenen Arbeitsergebnisse werden hier wiederum diskutiert und vom Dozenten bzw. von der Dozentin in den Studierenden zugewandter Form kommentiert und fachlich eingeordnet. Daran anschließend wird das Behinderungsverständnis aus unterschiedlichen Fachperspektiven thematisiert. Zu diesem Zweck bearbeiten die Seminarteilnehmer*innen in Gruppen jeweils unterschiedliche kurze Textauschnitte mit dem Ziel, die jeweilige Fachperspektive und ihre fachspezifischen Besonderheiten im Hinblick auf das Behinderungsverständnis zu bestimmen, um so dann ihre Arbeitsergebnisse im Seminar vorzustellen. Die im Seminar vorgestellten Fachperspektiven werden nach dem oben bereits dargestellten Verfahren in einer Gruppenarbeits- und einer Plenumsphase diskutiert, kommentiert und fachlich eingeordnet. Da jede Gruppe einer andere Fachperspektive bearbeitet hat, ist es auf diesem Wege möglich, dass die Seminarteilnehmer*innen in kurzer Zeit eine Reihe unterschiedlicher Fachperspektiven auf Behinderung kennenlernen. Im Weiteren werden der Reihe nach Perspektiven von nichtbeeinträchtigten und beeinträchtigten Personen zum Seminarinhalt in den Fokus gerückt. Hier kommt es darauf an, Material einzusetzen, in dem Vertreter*innen der jeweiligen Perspektive direkt zu Wort kommen. Besonders geeignet sind hier entsprechende Videos und/oder kurze Textauszüge. Während Videos in der Regel gemeinsam angeschaut und im Anschluss im Seminar diskutiert werden oder mit bestimmten Fragestellungen in Arbeitsgruppen bearbeitet werden, um die Ergebnisse im Anschluss in der Gesamtgruppe zu diskutieren, ist für die Bearbeitung der Textauszüge die Gruppenarbeit mit anschließender Plenumsdiskussion am besten geeignet. Im Rahmen der Plenumsdiskussionen kommt es von Seiten des Dozenten bzw. der Dozentin darauf an, thematisierte Erfahrungen von beeinträchtigten Personen mit Erfahrungen der Seminarteilnehmer*innen zu verknüpfen, um so Gleiches und Unterschiedliches deutlich zu machen. Abgeschlossen wird der Themenkomplex „Behinderung“ mit einer umfangreichen Themenzusammenfassung des Dozenten bzw. der Dozentin; dabei sind sowohl fachliche Inhalte als auch subjektive Erfahrungszusammenhänge zu berücksichtigen.

In einer weiteren Sitzung werden Grundlagen der Sozialisationsforschung – unter anderem das „Modell der produktiven Realitätsverarbeitung“ von Hurrelmann und Bauer (Hurrelmann & Bauer, 2018), durch den Dozenten bzw. die Dozentin vermittelt. In Anbetracht der Kürze der Zeit (eine Sitzung für das Thema „Sozialisierungstheorien“) wird dazu hauptsächlich mit Bezugnahme auf eine Präsentation ein Vortrag gehalten; hierbei wird immer wieder auch Bezug auf Sozialisierungserfahrungen beeinträchtigter Menschen genommen.

Im weiteren Verlauf des Seminars werden die von den Seminarteilnehmer*innen festgelegten Themen bearbeitet. Dabei bietet es sich an, zu Beginn eines Themas themenentsprechende Grundlagen aus wissenschaftlicher Perspektive – zum Beispiel gegebenenfalls zu schulischer Sozialisation (vgl. z.B. Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 100ff.) – zu vermitteln, um im Anschluss spezifische Sozialisationserfahrungen beeinträchtigter Menschen herauszuarbeiten und mit Erfahrungen der Seminarteilnehmer*innen in Beziehung zu setzen. Auch hierbei wird auf Fachliteratur, Texte und Videos von beeinträchtigten Personen zurückgegriffen. Die Bearbeitung des jeweiligen Themas erfolgt – in Abhängigkeit von den Anforderungen der jeweiligen Fragestellungen – nach den oben bereits dargestellten Arbeitsabläufen (Arbeit in Kleingruppen und Diskussionen im Plenum).

Die letzte Sitzung des Seminars wird dazu genutzt, eine inhaltliche Abschlussdiskussion zu führen und eine Seminarbewertung im Hinblick auf den Seminarverlauf vorzunehmen; gegebenenfalls kann auch das Thema aus der vorhergehenden Sitzung abgeschlossen werden. In der Diskussion zum Inhalt des Seminars werden zentrale Erkenntnisse von Seiten der Seminarteilnehmer*innen aufgegriffen und gegebenenfalls offene gebliebene Fragen beantwortet. Abschließend werden die im Seminar bearbeiteten Themen vom Dozenten bzw. von der Dozentin zusammengefasst und in Beziehung zu im Verlaufe des Seminars von Seiten der Teilnehmer*innen geäußerten Aussagen im Hinblick auf ihre (emotionale) Beziehung zu Behinderung und beeinträchtigten Menschen gesetzt. Dabei wird – wie in den vorhergehenden Seminarsitzungen des Öfteren thematisiert – noch einmal hervorgehoben, dass ein positiver Umgang mit beeinträchtigten Menschen und deren Belangen im jeweiligen Berufsfeld (z.B. Schule) nicht vom strikten Einhalten eines vorgegebenen (wissenschaftlichen) Umgangsregelwerks abhängt, sondern sich in entscheidendem Maße vor dem Hintergrund einer kritischen Klärung der eigenen (emotionalen) Beziehung zum Thema „Behinderung“ und zu beeinträchtigten Menschen vollzieht.

In der folgenden Diskussion zum Seminarverlauf schildern Seminarteilnehmer*innen ihre Erfahrungen im Hinblick auf die Mitgestaltung des Seminarplans, die Mitbestimmung über den Seminarverlauf, das Einbringen von Fragen und eigenen inhaltlichen Interessen etc. – hier sollen sowohl positive als auch negative Aspekte mit Veränderungsvorschlägen angesprochen werden. Zum Abschluss des Seminars werden die Seminarteilnehmer*innen gebeten, eine anonymisierte, schriftliche Rückmeldung zum Seminar (siehe Online-Supplement 2) vorzunehmen; diese gibt dem Dozenten bzw. der Dozentin wichtige Hinweise für zukünftige Seminarplanungen.

3.3 Reflexionsfragen

Reflexionsfragen sind geeignet, den Wissensstand und/oder die (emotionale) Beziehung der Seminarteilnehmer*innen im Hinblick auf die im Seminar thematisierten Sachverhalte zu ermitteln und darüber hinaus (Selbst-)Reflexion auf Seiten der Teilnehmer*innen anzuregen. Zum Ende einer jeden Sitzung (ca. 10–15 Minuten) wird den Teilnehmer*innen eine (sitzungsbezogene) Frage vorgelegt, die sie wahlweise in Einzel- oder Gruppenarbeit bearbeiten; ist die Frage sehr persönlich ausgerichtet, so empfiehlt es sich, dass der*die Dozent*in Einzelarbeit vorgibt. Fragen können zum Beispiel sein:

- In welchem Verhältnis stehen die Begriffe „Beeinträchtigung“ und „Behinderung“ zueinander?
- Wie schätzen Sie die Lebensqualität der im gezeigten Film „XY“ zu Wort gekommenen beeinträchtigten Personen im Hinblick auf ihr Sexualleben ein?
- Wenn Sie Ihre eigenen Erfahrungen als Jugendliche*r in der Schule betrachten, worin unterscheiden sich Ihre Erfahrungen von denen der in dem gezeigten Film „XY“ zu Wort kommenden beeinträchtigten Jugendlichen im Hinblick auf das

Finden und Aufrechterhalten von Freundschaften in der Schule – und wodurch sind Ihre Einschätzungen begründet?

Die Antworten werden – je nach Charakter der jeweiligen Frage anonymisiert – schriftlich verfasst und bei dem Dozenten bzw. der Dozentin abgegeben. In der folgenden Sitzung werden die Inhalte der Antworten zusammenfassend aufgegriffen, gegebenenfalls mit den Teilnehmer*innen diskutiert und markante Aspekte herausgehoben, kommentiert und fachlich eingeordnet. Auf diesem Wege ist es dem Dozenten bzw. der Dozentin möglich, sich über den aktuellen Wissensstand und/oder die Meinung der Seminar Teilnehmer*innen zu einem Thema zu informieren und die Informationen an die Studierenden weiterzugeben, was sich wiederum positiv auf das Gemeinschaftsgefühl im Seminar auswirkt. Die Seminar Teilnehmer*innen erfahren, dass sie und ihre Meinungen wahrgenommen und zum Thema werden.

4 Theoretischer Hintergrund

Vor dem Hintergrund aktueller Tendenzen der auf die sogenannte Inklusion² ausgerichteten Schulentwicklung sind alle (angehenden) Lehrkräfte zunehmend gezwungen, sich mit Heterogenität in der Schule und im Unterricht auseinanderzusetzen (vgl. Greiten, 2015, S. 233; Moser & Demmer-Dieckmann, 2013, S. 155f.). Die Unterscheidung von Regel- und Förderschulen, die auch in der Lehrkräftebildung in Form von getrennten Studiengängen abgebildet wurde und wird, „ist angesichts der normativen Ansprüche an Teilhabe und Partizipation“ (Tervooren et al., 2018, S. 15) im Rahmen gemeinsamer Beschulung von beeinträchtigten und nichtbeeinträchtigten Schüler*innen infrage zu stellen. Dementsprechend muss Hochschulausbildung zum einen darauf ausgerichtet sein, den Studierenden die Aneignung theoretisch fundierter Handlungskonzepte für die Praxis zu ermöglichen (Hußmann et al., 2018; Merz-Atalik, 2014), und zum anderen „soll die Lehrerbildung den Erwerb von konstruktiven Einstellungen und Haltungen gegenüber Vielfalt anbahnen“ (Greiten et al., 2017, S. 15). Dieses ist gerade dann notwendig, wenn im Kontext Schule ein weites Inklusionsverständnis zu Grunde gelegt wird, das „eine grundsätzlich positive Haltung gegenüber Heterogenität“ (Greiten et al., 2017, S. 17) voraussetzt.

Dabei ist ein Aspekt von Heterogenität Behinderung, mit dem die (angehenden) Lehrkräfte im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit sowohl in der Theorie als auch gegebenenfalls in der Praxis konfrontiert werden und damit mit beeinträchtigten Menschen anforderungsgerecht umgehen müssen.

Als theoretische Rahmung für die Auseinandersetzung mit dem Begriff „Behinderung“ wird eine soziologische Perspektive auf Behinderung eingenommen und die Sichtweise vertreten, „dass Behinderung zwar auf dem Hintergrund eines vergangenen, gegenwärtigen oder zukünftigen Gesundheitsproblems zu denken ist, aber als gesellschaftlich relevantes Phänomen erst in sozialen Kontexten realisiert wird“ (Hollenweger, 2006, S. 40). Daraus folgt, dass

„Behinderungen[...] in erster Linie das Ergebnis von Beziehungen und keine Eigenschaften von Menschen [sind]. Menschen werden dann zu ‚Behinderten‘, wenn sie in einer Mehrzahl von Beziehungen so wahrgenommen und behandelt werden“ (Hollenweger, 2006, S. 39).

Demzufolge ist auch das „Definieren von Behinderung und eine damit einhergehende Kategorisierung von Betroffenen bzw. Gruppen als soziales Geschehen zu verstehen, das Behinderung als soziales Phänomen (re-)produziert“ (Exner, 2022, S. 56).

² Zur kritischen Auseinandersetzung mit der Leitidee Inklusion in Bezug auf beeinträchtigte Menschen siehe Exner (2018).

Im Hinblick auf die gemeinsame Beschulung von beeinträchtigten und nichtbeeinträchtigten Schüler*innen (Moser, 2013) müssen Lehrkräfte an Regelschulen damit rechnen, auch mit beeinträchtigten Kindern bzw. Jugendlichen und damit mit dem Thema „Behinderung“ konfrontiert zu werden. Gleichzeitig ist festzustellen, dass Behinderung für die meisten nichtbeeinträchtigten Menschen mit Unsicherheiten und Angst verbunden ist (vgl. Exner, 2018, S. 82f.), was so dann zu Vorurteilen gegenüber beeinträchtigten Menschen führt (vgl. Köbsell, 1993, S. 180f.). Dies trifft – wie langjährige Erfahrungen im Rahmen von Seminaren zum Thema „Behinderung“ gezeigt haben – auch auf die Mehrheit von nichtbeeinträchtigten Lehramtsstudierenden (sowie auf Studierende der Erziehungswissenschaft oder Soziologie) zu. Dieses Spannungsverhältnis zwischen Praxisanforderungen und emotionaler Befindlichkeit von Lehramtsanwärter*innen findet allgemein in Seminarangeboten, die auf Schulentwicklung, Unterrichtsplanung und die sogenannte inklusive Pädagogik ausgerichtet sind, kaum Platz, sodass Studierende mit diesem Konflikt alleingelassen bleiben.

Die Einbindung von eigenen biografischen Erfahrungen ist in der Regel kein zentraler Bestandteil von Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium. Allerdings ist es sehr nahelegend anzunehmen, dass Studierende – oder auch wir als Lehrende – immer wieder Bezüge zu eigenen Erfahrungen herstellen und diese damit einen wichtigen Bezugsrahmen für den eigenen Professionalisierungsprozess darstellen. Rohr et al. betonen die Bedeutung der biografischen Selbstreflexion, die hier für die Veranstaltungskonzeption zentral ist, und schreiben:

„Dabei spielt die biografische Selbstreflexion gerade im Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte eine sehr entscheidende Rolle, denn sie dient der Bewusstwerdung von vergangenen Erfahrungen und daraus resultierenden subjektiven Deutungen und Konstruktionen von Zusammenhängen und Erklärungsmustern“ (Rohr et al., 2013, S. 7).

5 Erfahrungen und Ausblick

Ausgehend von dem Anliegen von Studierenden, ihre Interessen in eine Lehrveranstaltung offensiv einbringen und gleichzeitig einen sicheren Umgang mit Beeinträchtigung/Behinderung und beeinträchtigten Menschen erwerben zu können, wurde die dargestellte Seminaridee erstmals vor ca. zwölf Jahren umgesetzt. Seither wurde das Seminar kontinuierlich auf der Grundlage von Wünschen und Erfahrungen der Teilnehmer*innen weiterentwickelt, und in den letzten Jahren war es möglich, das Seminarkonzept für die Lehrer*innenbildung und die damit verbundenen Anforderungen zu adaptieren. Die Fragen, die die Seminarteilnehmer*innen für die Weiterentwicklung des Seminars bearbeiten, sind dem Online-Supplement 2 („Auswertungsbogen zum Seminar“) zu entnehmen.

Die Studierenden heben in ihren Rückmeldungen immer wieder hervor, dass sie dieses Seminar für sich persönlich als besonders gewinnbringend erlebt haben, und die Teilnahme an dem Seminar führt auch dazu, dass besonders interessierte Studierende sich im Rahmen von Bachelor- und Masterarbeiten weiter mit dem Thema „Behinderung“ auseinandersetzen möchten.

In einem nächsten Schritt soll dieses Seminar auch gemeinsam als interdisziplinäre Veranstaltung angeboten werden, zunächst gemeinsam mit der Psychologie, um so noch mehr bzw. anderen Perspektiven Raum zu geben (z.B. entwicklungspsychologischen Aspekte von Kindheit, Jugend und Adoleszenz) und die Studierenden bei ihrer biografischen Selbstreflexion als wichtigem Element ihres Professionalisierungsprozesses zu unterstützen.

Literatur und Internetquellen

- Dederich, M. (2016). Behinderung. In M. Dederich, I. Beck, U. Bleidick & G. Antor (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 107–110). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-029933-7>
- Exner, K. (2018). Warum die Anwendung des Inklusionsbegriffes kontraproduktiv ist – zwei Thesen und eine Frage zum Inklusionsdiskurs im Behindertenbereich. In M. Walm, T.H. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 76–87). Klinkhardt.
- Exner, K. (2022). Verantwortungslose Behinderte. Widersprüche zwischen Ansprüchen im Inklusionsdiskurs und dem Gleichheitsanspruch von Demokratie. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (2), 55–63. <https://doi.org/10.11576/pflb-5098>
- Greiten, S. (2015). Vor dem Unterrichten steht die Unterrichtsplanung: Didaktische und methodische Herausforderungen für inklusive Lehr-Lernsettings in den Sekundarstufen. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 233–241). Klinkhardt.
- Greiten, S., Geber, G., Gruhn, A. & Königer, M. (2017). Inklusion als Aufgabe für die Lehrerbildung: Theoretische, institutionelle, curriculare und didaktische Herausforderungen für Hochschulen. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Königer (Hrsg.), *Lehrerbildung für Inklusion: Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (Waxmann-E-Books Lehrerbildung, Bd. 3) (S. 14–36). Waxmann.
- Hollenweger, J. (2006). Von sozialen Rollen zur Partizipation. Perspektiven eines neuen Verständnisses von Behinderungen. *Spektrum Freizeit*, 30 (2), 39–53.
- Hurrelmann, K. & Bauer, U. (2018). *Einführung in die Sozialisationstheorie: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (12. Aufl.). Beltz.
- Hußmann, S., Schlebrowski, D., Schmidt, S. & Welzel, B. (2018). Prozesse gestalten – Inhalte ausschärfen. Perspektiven auf eine inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Frühe und allgemeine Bildung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 33–43). BMBF.
- Köbsell, S. (1993). Dreht Euch nicht rum, die Angst geht um ... In C. Mürner & S. Schriber (Hrsg.), *Selbstkritik der Sonderpädagogik? Stellvertretung und Selbstbestimmung* (S. 179–188). Ed. SZH.
- Merz-Atalik, K. (2014). Lehrer_innenbildung für Inklusion – „Ein Thesenanschlag“. In S. Schuppener, N. Bernhardt, M. Hauser & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 266–277). Klinkhardt.
- Moser, V. (Hrsg.). (2013). *Die inklusive Schule: Standards für die Umsetzung* (2. Aufl.). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-023982-1>
- Moser, V. & Demmer-Dieckmann, I. (2013). Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule: Standards für die Umsetzung* (2. Aufl.) (S. 155–174). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-023982-1>
- Niederbacher, A. & Zimmermann, P. (2011). *Grundwissen Sozialisation: Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter* (4., überarb. u. aktual. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92901-9>
- Rohr, D., Hummelsheim, A., Kricke, M. & Amrhein, B. (Hrsg.). (2013). *Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung. Am Beispiel der Lehramtsausbildung an der Universität zu Köln*. Waxmann.

Tervooren, A., Rabenstein, K., Gottuck, S. & Laubner, M. (2018). Differenz- und Normalitätskonstruktionen reflektieren: Perspektiven für eine Lehrer*innenbildung für Schule und Unterricht im Anspruch von Inklusion. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 11–21). BMBF.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Exner, K. & Streblow, L. (2023). Zum Seminar „Sozialisation und Behinderung“. Einblicke in ein auf die persönliche Haltung und die Emotionen von Seminarteilnehmenden mit Blick auf das Thema „Behinderung“ ausgerichtetes Seminarkonzept. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 60–69. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6809>

Online-Supplements:

- 1) Material zur Seminarplangestaltung
- 2) Auswertungsbogen zum Seminar

Online verfügbar: 29.11.2023

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Zum Nacherfinden.

Bildungswissenschaftliche Konzepte und Materialien für die Lehre

„Jede*r von uns sieht die Situation eben unterschiedlich – das ist zwar eine Schwierigkeit, aber auch eine Bereicherung“

**Rollenspiel für die inklusionssensible Lehrer*innenbildung
im Blended-Learning-Format**

Alessa Schuldt^{1,*}, Manfred Palm¹,
Phillip Neumann², Oliver Böhm-Kasper¹,
Christine Demmer¹ & Birgit Lütje-Klose¹

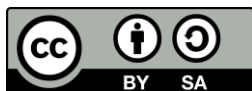
¹ Universität Bielefeld

² Universität Paderborn

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld,
alessa.schuldt@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Die Rollenspiel-Methode ist ein handlungs- und anwendungsbezogenes Instrument, um Studierende bereits während der universitären Ausbildung für unterschiedliche professionelle Sicht- und Handlungsweisen zu sensibilisieren. In diesem Sinne stellt der folgende Beitrag ein Rollenspiel vor, welches als hochschuldidaktisches Material für die inklusionssensible Lehrer*innenbildung genutzt werden kann und Studierende auf zukünftige multiprofessionelle Kooperationshandlungen in der schulischen Praxis vorbereiten soll. Dieses bietet einen geeigneten Anlass, um die professionsübergreifende Zusammenarbeit „gefahrlos“ im Rahmen einer fiktiven kollegialen Fallkonferenz zu erproben sowie unterschiedliche pädagogische Professionsverständnisse aufzudecken und zu reflektieren. Darüber hinaus werden erste Durchführungserfahrungen und Evaluationsergebnisse diskutiert, die im Zuge der wissenschaftlichen Begleitforschung der Teilmaßnahme „Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen“ des Bielefelder QLB-Projekts „BiProfessional“ erhoben wurden.

Schlagwörter: Rollenspiel; multiprofessionelle Kooperation; inklusionssensible Lehrer*innenbildung; Hochschuldidaktik; Blended Learning



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung/Hinführung zum Material

Um den vielfältigen Herausforderungen, mit denen sich das deutsche Bildungssystem konfrontiert sieht, gerecht zu werden, gewinnt die multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und weiteren pädagogischen Berufsgruppen zunehmend an Bedeutung (vgl. JFMK & KMK, 2020; KMK & HRK, 2015). Allerdings gelingt es bislang nicht hinreichend, Studierende im Rahmen ihrer universitären Ausbildung auf diese Kooperationsnotwendigkeit vorzubereiten (vgl. Monitor Lehrerbildung, 2021; 2022). Die Gründe dafür sind vielfältig: So wird speziell in der Lehramtsausbildung der Erwerb von kooperativen Kompetenzen in den bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehrerbildung tendenziell erst spät fokussiert und in den praktischen und weniger in den anfänglichen theoretischen Ausbildungsphasen verortet (vgl. KMK, 2019). Hinzu kommt, dass Studierende unterschiedlicher pädagogischer Fachrichtungen mit Bezug zum Berufsfeld Schule oftmals noch weitgehend getrennt voneinander lernen und es häufig weder eine hinreichende noch eine einheitliche curriculare Verankerung der Thematik in der Lehramtsausbildung gibt (vgl. Monitor Lehrerbildung, 2021; 2022). Dabei bieten gerade studiengangübergreifende Lehrveranstaltungen ideale Voraussetzungen, um Studierende frühzeitig mit unterschiedlichen professionellen Sichtweisen zu konfrontieren und für diese zu sensibilisieren.

Die Teilmaßnahme „Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen“ des Bielefelder QLB-Projekts „BiProfessional“¹ reagiert auf dieses Desiderat mit einem gleichnamigen Seminarangebot, das von multiprofessionell zusammengesetztem Lehrpersonal aus der Schulpädagogik, Sonderpädagogik und sozialen Arbeit bzw. Ganztagsforschung im Teamteaching gestaltet wird. Das Lehr-Lern-Setting zielt auf eine praxisnahe und mehrperspektivische Auseinandersetzung von Master-Studierenden des Lehramts Grundschule und Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule, des sonderpädagogischen Lehramts sowie der Erziehungswissenschaft mit dem Profil „Soziale Arbeit & Beratung“ der hiesigen Fakultät für Erziehungswissenschaft ab (vgl. Demmer et al., 2019; Hopmann et al., 2019; Hopmann & Lütje-Klose, 2018). Auf der Grundlage eines handlungs- und erfahrungsorientierten didaktischen Konzepts (s. Projektvideos im Online-Supplement), das unterschiedliche methodische Herangehensweisen sowie angepasste Arbeitsmaterialien aus Fort-/Weiterbildungsmaßnahmen (vgl. Lütje-Klose et al., 2023; Neumann et al., 2022) umfasst, sollen das je eigene professionelle Selbstverständnis (weiter-)entwickelt und kooperative Handlungskompetenzen erworben werden. Dazu wird nicht nur Wissen über die Arbeitsschwerpunkte der jeweils anderen im Handlungsfeld inklusive Schule und im Seminar vertretenen Professionen vermittelt, sondern es werden auch deren berufliche Perspektiven aufgedeckt und nachvollziehbar gemacht.

2 Didaktischer Kommentar

Verschiedene Studien aus den Bereichen der Inklusions- und Ganztagsforschung haben in den vergangenen Jahren immer wieder auf Konfliktpotenziale hingewiesen, die mit der multiprofessionellen Kooperation in pädagogischen Kontexten einhergehen können (vgl. u.a. Böhm-Kasper et al., 2016; 2017; Kielblock et al., 2017; Kunze, 2016; Lütje-Klose et al., 2018). Die Ursachen hierfür sind vielfältig und weitreichend: So werden kooperative Handlungen oftmals durch ungünstige strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen wie mangelnde personelle, materielle, räumliche und vor allem zeitliche Ressourcen erschwert. Aber auch fehlendes Wissen über die jeweils anderen

¹ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen des Beitrags.

Berufsgruppen, berufskulturelle Vorbehalte, ungünstige Hierarchiegefüge oder ungeklärte Fragen um Zuständigkeiten und Autonomie können zu Konflikten beitragen, wenn in der Praxis verschiedene professionelle Selbstverständnisse aufeinandertreffen (vgl. Fabel-Lamla, 2018; Lütje-Klose et al., 2023; Neumann et al., 2021).

Um dieser Problematik in der späteren beruflichen Praxis vorzubeugen, hat sich das Rollenspiel als ein geeignetes didaktisch-methodisches Instrument erwiesen, welches Studierenden im Rahmen einer inklusionsorientierten universitären Ausbildung verschiedene pädagogische Sicht- und Handlungsweisen sowie mögliche Konfliktpotenziale einer berufsgruppenübergreifenden Zusammenarbeit vor Augen führen soll (vgl. Hopmann et al., 2019; Schuldt, Böhm-Kasper et al., 2022). Wengleich (teil-)fiktive Rollenspiele „Realerfahrungen nicht ersetzen können, eröffnen sie durch die Handlungssimulation [dennoch] eine Auseinandersetzung mit diesen“ (Sturm et al., 2017). Ferner soll dadurch sowohl zur Reflexion der eigenen (zukünftigen) Rolle als auch zum Erwerb von theoretischen Kenntnissen und erweiterten Handlungskompetenzen beigetragen werden (vgl. Geuting, 2000).

Das im folgenden Kapitel beschriebene Rollenspielszenario richtet sich an Studierende unterschiedlicher pädagogischer Fachrichtungen gegen Ende des Bachelor- oder Master-Studiums und soll eine beispielhafte Situation multiprofessioneller Kooperation an Schulen des Gemeinsamen Lernens nachahmen. Bei diesem fiktiven Szenario kommen verschiedene der im inklusiven Ganztags vertretenen akademischen Berufsgruppen im Rahmen einer kollegialen Fallkonferenz zusammen. Gemeinsam sollen der Fall Luca diskutiert und mögliche Lösungsvorschläge für die (außer-)unterrichtliche Zusammenarbeit erarbeitet werden. Das Rollenspiel lässt sich entweder in einer Großgruppe im Plenum oder in mehreren Kleingruppen parallel durchführen.

Um diesen Anwendungsfall möglichst realitätsnah zu gestalten, sollte sich die Teilnehmer*innengruppe idealerweise professionsübergreifend, d.h. aus verschiedenen pädagogischen Studiengängen, zusammensetzen. Sollte dies aufgrund der universitären Rahmenbedingungen nicht möglich sein, können z.B. mehrere Seminare, die sich inhaltlich mit dem Aspekt (multiprofessionelle) Kooperation beschäftigen, aber nur einzelne Professionsgruppen adressieren, auch punktuell zusammengelegt werden (vgl. Kapitel 6: Hinweise für den Transfer an andere Hochschulen). Eine weitere Handlungsoption für professionshomogene Gruppen könnte in der Übernahme von anderen professionellen Rollen liegen. Konkret bedeutet dies, dass Lehramtsstudierende im Rollenspiel beispielsweise nicht nur aus ihrer eigenen (späteren) Rolle als Klassen- oder Fachlehrer*in heraus agieren, sondern auch die Rolle einer sonderpädagogischen Lehrkraft oder einer Schulsozialarbeiterin bzw. eines Schulsozialarbeiters einnehmen können. Für den Fall, dass nicht alle Studierenden aktiv den Part als Spieler*innen einnehmen können oder wollen, sollte allen übrigen Teilnehmenden eine Beobachter*innenrolle zugewiesen werden, um eine hohe Studierendenaktivierung zu gewährleisten. Außerdem lassen sich auf diese Weise mögliche Hemmschwellen, die mündlich eher zurückhaltende Studierende davon abhalten, sich zu beteiligen, senken.

Ergänzend hierzu sollten den Studierenden Musterrollen (vgl. Tab. 1 auf den folgenden beiden Seiten sowie Anleitung zum Rollenspiel im Online-Supplement) zur Unterstützung an die Hand gegeben werden. Diese zeigen je nach Profession unterschiedliche Sicht- und Handlungsweisen auf und können von den Studierenden genutzt werden, um sich die jeweilige Rolle vorab besser aneignen und später darin agieren zu können. Alternativ können die Studierenden auch vorab anhand wissenschaftlicher Texte, die auf sehr unterschiedlichen Ansätzen beruhen und vielfältige (z.B. auf kompetenz-, entwicklungs- oder lebensweltorientierte Professionsansätze bezogene) Sicht- und Handlungsweisen aufzeigen, selbst entsprechende Rollenprofile erarbeiten.

Der Beobachtungsprozess kann den Studierenden mithilfe entsprechender Beobachtungsfragen erleichtert werden (vgl. Beobachtungsfragen in „Schritt 2: Die Spielphase“ in der Anleitung zum Rollenspiel im Online-Supplement). Darüber hinaus sollten alle

Beteiligten vor Beginn der eigentlichen Spielphase mit dem Ablauf einer kollegialen Fallkonferenz sowie mit gesprächsstrukturierenden Maßnahmen vertraut sein (vgl. die Literatur-/Strukturierungshinweise für Teamgespräche in „Schritt 1: Die Vorbereitungsphase“ in der Anleitung zum Rollenspiel im Online-Supplement).

3 Das Material

Das Rollenspiel simuliert eine kollegiale Fallkonferenz im Anschluss an die Unterrichtszeit, in der der Fall Luca besprochen wird. Der Anlass für dieses Gespräch ist Lucas störendes Verhalten im Deutschunterricht. An der Teambesprechung nehmen Lucas Deutsch- und Klassenlehrer*in, die sonderpädagogisch ausgebildete Lehrkraft der Schule, die die Regelschullehrkraft für einige Stunden in der Woche im Deutschunterricht unterstützt, sowie die*der Schulsozialarbeiter*in der Schule teil.

Bei den Rollenbeschreibungen (vgl. Tab. 1 und die Rollenkarten in „Schritt 1: Die Vorbereitungsphase“ in der Anleitung zum Rollenspiel im Online-Supplement) handelt es sich um frei erfundene Charaktere. Diese eröffnen den Teilnehmenden einen gewissen Handlungs- und Entscheidungsrahmen (vgl. Sturm et al., 2017), indem ihnen Positionen vorgegeben werden. Die konkrete Ausgestaltung der Rollen wird aber bewusst offengelassen, damit die Teilnehmenden diese gemäß ihren eigenen professionellen Vorstellungen weiter ausfüllen können (te Poel, 2019, S. 280). Zudem sollten allzu präzise Vorgaben oder eine Überzeichnung der Rollen vermieden werden, da diese das Risiko einer Stereotypisierung bzw. der Verfestigung von Klischees bergen können.

Tabelle 1: Rollenübersicht²

Rolle/Profession	Kurzbeschreibung ³
Lucas Deutsch- und Klassenlehrer*in	<ul style="list-style-type: none"> • ist bereits seit über 25 Jahren an der Andreaschule tätig • legt großen Wert auf die Erfüllung des Lehrplans, und ihr*ihm ist ein kompetenzorientierter Unterricht sehr wichtig • hat auf Wunsch der Schulleitung eine Klasse des Gemeinsamen Lernens übernommen, obwohl sie*er dem Inklusionskonzept z.T. aber kritisch gegenübersteht • kann ihre*seine fachliche Kompetenz oft wegen der schwierigen Schüler*innen nicht zur Entfaltung bringen • findet, dass Schüler*innen mit einem diagnostizierten Förderbedarf oftmals eher fehl am Platz im Regelunterricht sind • hatte in der Vergangenheit sporadisch Kontakt zum*zur Schulsozialarbeiter*in wegen einzelner Schüler*innen, die durch ihr Lern- und Sozialverhalten auffielen

² Die Rollenkonstellation orientiert sich an den Master-Studiengängen, die an der Universität Bielefeld von der Fakultät für Erziehungswissenschaft angeboten werden, und deren späteren potenziellen Berufsfeldern (siehe Kap. 1).

³ Ausführlichere Beschreibungen sind dem Leitfaden zum Rollenspiel im Online-Supplement zu entnehmen.

Sonderpädagogische Lehrkraft	<ul style="list-style-type: none"> • ist erst vor Kurzem von einer Förderschule an die Andreasschule gewechselt, wo sie*er nun als Sonderpädagoge bzw. Sonderpädagogin im Gemeinsamen Lernen tätig ist • hat eine Lehrbefähigung für den Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ • unterstützt Schüler*innen mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf und die Lehrkräfte im Unterricht • ist für mehrere vierte Klassen sowie einzelne Schüler*innen aus anderen Jahrgängen zuständig • besucht gerade die Fortbildung „Werkstatt Individualisierung“ und hat sich die entwicklungslogische Didaktik von Feuser auf ihre*seine Fahnen geschrieben
Schulsozialarbeiter*in	<ul style="list-style-type: none"> • ausgebildete*r Sozialpädagoge bzw. Sozialpädagogin und seit knapp zwei Jahren als die*der Schulsozialarbeiter*in an Lucas Schule, der Andreasschule, tätig • war zuvor viele Jahre bei einem freien Träger der Kinder- & Jugendhilfe in der stationären Heimerziehung angestellt • arbeitet an der Andreasschule allerdings nur mit einer halben Stelle, da sie*er noch an einer weiteren Grundschule in der Gemeinde angestellt ist • berät Kinder und deren Eltern und führt sozialpädagogische Gruppenangebote durch • versteht sich in erster Linie als „Anwalt der Kinder“ und möchte vor allem Kindern und Jugendlichen mit erschwerten Lebensbedingungen helfen

3.1 Aufbau und Umsetzung des Rollenspiels im Blended-Learning-Format

Der Aufbau des Rollenspiels gliedert sich in drei für Simulationsspiele typische Teilschritte: eine Vorbereitungs-, eine Simulations- und eine Nachbereitungsphase (vgl. Geuting, 2000; siehe Abb. 1 auf der folgenden Seite). Die Umsetzung der einzelnen Abschnitte erfolgt im Blended-Learning-Format, welches eine Kombination von Präsenzlehre und E-Learning-Angeboten, die über eine Online-Lehrplattform (z.B. *Moodle*) bereitgestellt werden, vorsieht. Eine Anpassung an Lehrveranstaltungen, die ausschließlich in Präsenz oder digital durchgeführt werden, ist ebenfalls denkbar. Die Umsetzung des Rollenspiels nimmt insgesamt in etwa einen Workload von ca. vier Semesterwochenstunden in Anspruch (vgl. „Allgemeine Hinweise & organisatorische Rahmenbedingungen“ in der Anleitung zum Rollenspiel im Online-Supplement). Wichtig ist aber, dass für jede der einzelnen Phasen ausreichend Zeit eingeplant wird.

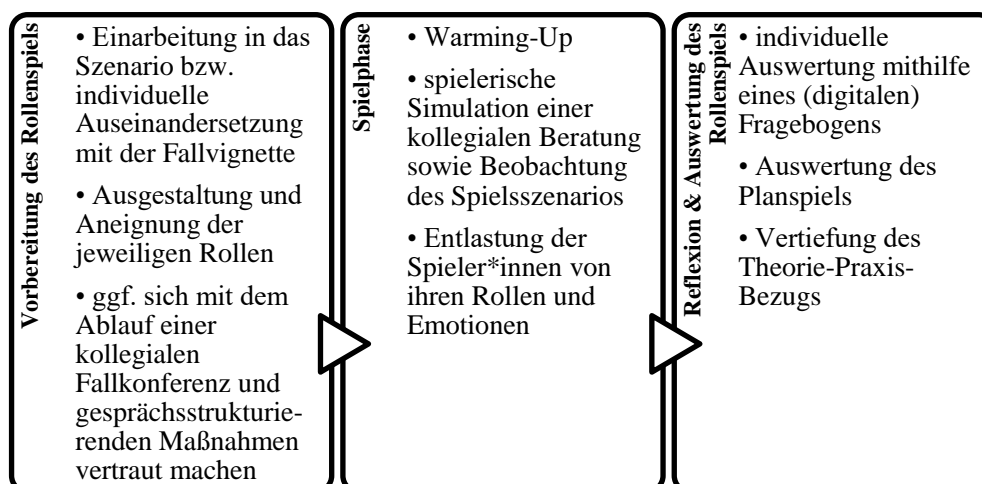


Abbildung 1: Aufbau und Umsetzung des Rollenspiels (eigene Darstellung)

3.1.1 Vorbereitungsphase

Bevor das Rollenspiel erfolgreich durchgeführt werden kann, bedarf es zuallererst einer gründlichen Vorbereitung der eigentlichen Spielphase. Unabhängig davon, ob die Studierenden später aktiv am Rollenspiel teilnehmen oder nur eine Beobachter*innenrolle einnehmen, sollen sie sich zunächst individuell mit der Fallgeschichte⁴ auseinandersetzen, die die Grundlage für die spätere spielerische Darstellung bildet. Darüber hinaus sollen diejenigen, die spielerisch am Rollenspiel teilnehmen, sich die ihnen zugeteilte Rolle aneignen und sie ggf. weiter ausfüllen. Außerdem sollte diese Phase zum Anlass genommen werden, sich mit dem Ablauf einer kollegialen Teambesprechung sowie mit gesprächsstrukturierenden Maßnahmen vertraut zu machen bzw. diese zu wiederholen, falls sie schon zuvor im Seminar thematisiert wurden. Die Organisation dieses Abschnitts kann asynchron, d.h. zeit-/ortsunabhängig, und in Einzelarbeit der Studierenden erfolgen. Die dafür nötigen Materialien und Arbeitsanweisungen, welche dem beigefügten Material zu entnehmen sind (vgl. „Schritt 1: Die Vorbereitungsphase“ in der Anleitung zum Rollenspiel im Online-Supplement), können den Studierenden vorab digital zur Verfügung gestellt werden.

3.1.2 Spielphase

Bevor mit dem eigentlichen Rollenspiel begonnen wird, bietet es sich an, zum Einstieg ein kurzes *Warming Up* durchzuführen, in das alle Studierenden miteinbezogen werden können. Die Aufwärmphase dient der Vorbereitung und soll u.a. dabei helfen, sich besser in die jeweiligen Rollen hineinversetzen zu können, Hemmungen abzubauen und das Improvisationsvermögen zu schulen. Die Theaterpädagogik hält hierfür zahlreiche Anregungen bereit (vgl. hierzu z.B. Albrecht-Schaffer, 2017; Schmidt, 2023). Ebenso bietet es sich an dieser Stelle an, die Aufwärmphase für eine erste Identifikation und Selbstvergewisserung mit der eigenen Rolle zu nutzen. In Vorbereitung auf die Fallkonferenz könnten die Studierenden beispielsweise einen inneren Monolog abhalten oder ein kurzes Statement zu ihrer Rolle abgeben (vgl. Warming-Up in „Schritt 2: Die Spielphase“ in der Anleitung zum Rollenspiel im Online-Supplement).

⁴ Die Fallvignette schildert die Geschichte Lucas, eine kurze Fallbeschreibung mit offenem Ausgang. Diese beschreibt eine hypothetische Dilemmasituation pädagogischen Handelns, die aufgrund empirischer Forschungsergebnisse zu individuellen Problemlagen und Risiken von Kindern und Jugendlichen, bei denen ein erhöhtes Risiko auf die Feststellung von sonderpädagogischen Förderbedarfen besteht, konstruiert und narrativ ausgekleidet wurde (vgl. Schuldt, Lütje-Klose & Demmer, 2022). Als Vorbild hierfür dienten die Ausführungen von Wild et al. (2016).

Nachfolgend kann die Spielphase eingeläutet werden, indem diejenigen, die aktiv am Spielgeschehen teilnehmen, einen Gesprächskreis bilden, ihre fiktiven Rollen einnehmen und sich über den Ablauf des kollegialen Beratungsgesprächs verständigen. Die Dauer der Spielzeit beträgt ca. 30 bis 45 Minuten. Allen übrigen Studierenden, die sich nicht aktiv am Spielgeschehen beteiligen, kommt eine Beobachter*innenrolle zu. Mithilfe des Beobachtungsbogens (vgl. Beobachtungsbogen in „Schritt 2: Die Spielphase“ in der Anleitung zum Rollenspiel im Online-Supplement) richten sie den Fokus auf die Lösungsfindung sowie den Kommunikationsverlauf. Damit ihnen dennoch die Gelegenheit gegeben wird, sich bei Bedarf in den Gesprächsverlauf miteinzubringen, kann ähnlich wie bei einer Fishbowl-Diskussion ein sog. „heißer Stuhl“ eingerichtet werden, der es den Beobachter*innen erlaubt, sich in die Diskussion einzumischen. Für den Fall, dass auf inhaltlicher Ebene nicht „tief“ genug diskutiert wird, kann dieser auch von Lehrenden genutzt werden, um die Intensität der Auseinandersetzung mit dem Fall substantiell zu steigern oder um Gesprächsimpulse zu setzen. Falls während des Rollenspiels Störungen auftreten sollten, z.B. wenn ein*e Spieler*in sich nicht mit ihrer*seiner fiktiven Rolle identifizieren kann, ist eine Unterbrechung des Rollenspiels gemäß des Störungspostulats der *Themenzentrierten Interaktion*⁵ in Betracht zu ziehen. Zusätzlich sollte nach Ablauf der Spielzeit eine Entlastung der Spieler*innen stattfinden, damit auftretende Konflikte nicht auf die realen Personen übertragen werden (vgl. Reich, 2008) und um Unbehagen vorzubeugen. Hierbei geht es vor allem darum, den Studierenden die Gelegenheit zu bieten, offen Gefühle und Emotionen zu äußern, die sich ggf. während der Spielphase eingestellt haben (vgl. Kriz, 2018; Meßner et al., 2021).

Die Umsetzung des Rollenspiels erfolgt optimalerweise in einem Präsenzformat, da sich hier Mimik und Gestik sowie non-verbale Kommunikation besser als in Videokonferenzen beobachten lassen. Außerdem ist das unmittelbare Erlebnis des Rollenspiels in Präsenz oftmals intensiver. Sollte eine Präsenzveranstaltung aus verschiedenen Gründen aber nicht möglich sein, lässt sich das Rollenspiel mithilfe der notwendigen Technik alternativ in einem hybriden oder digitalen Setting umsetzen. Meßner et al. (2021) empfehlen bei allen Varianten, zusätzlich mit Namenskärtchen oder einer veränderten Namens eingabe im Konferenztool zu arbeiten, damit die Rollen für alle Teilnehmenden besser ersichtlich und eindeutig sind (Meßner et al., 2021, S. 317).

3.1.3 Reflexions- und Auswertungsphase

Um einen nachhaltigen Lernerfolg sicherzustellen, sollte nach dem Spiel als solches eine Reflexions- und Auswertungsphase erfolgen (vgl. Crookall, 2015; Kriz et al., 2007; Kriz & Nöbauer, 2015). Diese orientiert sich an der Debriefing⁶-Struktur von Kriz und Nöbauer (2015), welche sich bereits im Kontext von Planspielen in der inklusionssensiblen Lehrer*innenbildung bewährt hat (vgl. Meßner et al., 2021). Idealerweise werden in diesem Zusammenhang von den Teilnehmenden selbst professionsspezifische Deutungsmuster und Handlungslogiken sowie ungünstige Kommunikationsstrukturen aufgedeckt. Darüber hinaus sollte an dieser Stelle ein expliziter Theorie-Praxis-Bezug unter Zuhilfenahme von theoretischen und empirischen Befunden zwischen dem Rollenspiel und der multiprofessionellen Kooperationspraxis in Schule und Unterricht erfolgen, wobei „Simulation und Realität in ein Verhältnis gesetzt und die relevanten Aspekte zur anschließenden Vertiefung ermittelt werden [sollen]“ (Meßner et al., 2021, S. 320f.). Mögliche Reflexionsfragen und Gesprächsimpulse finden sich ebenfalls im beigefügten

⁵ Die *Themenzentrierte Interaktion*, oftmals auch als TZI-Modell abgekürzt, ist ein professionelles Handlungskonzept, mit dessen Hilfe das Lernen und Arbeiten in Gruppen effektiv gestaltet werden kann. Um die Wirklichkeit und Gefühle anderer Menschen anzuerkennen, besagt eine der drei wesentlichen Regeln (Postulate) des Modells, dass Störungen Vorrang haben. Entwickelt wurde das Konzept in den 1970er-Jahren von der deutschen Psychoanalytikerin Ruth C. Cohn.

⁶ *Debriefing* (dt. Nachbesprechung, Einsatzabschlussbesprechung) bezeichnet die gemeinsame Reflexion bzw. Analyse einer Situation oder eines Projekts.

Materialteil (vgl. „Schritt 3: Die Reflexions- und Auswertungsphase“ in der Anleitung zum Rollenspiel im Online-Supplement).

Für die Umsetzung eines Debriefings bietet sich eine Vielzahl an methodischen Vorgehensweisen an, die von einer schriftlichen Auswertung auf individueller Ebene bis hin zu einer Plenumsdiskussion variieren können (vgl. Kriz & Nöbauer, 2015). Ob die Auswertungs- und Reflexionsrunde synchron oder asynchron bzw. in Präsenz oder digital erfolgen sollte, hängt letztlich davon ab, welches Format gewählt wird. So sollten Lehrende je nach gewählter Reflexionsform die damit verbundenen Vor- und Nachteile nach eigenem Ermessen abwägen und entscheiden, welche Variante unter den vor Ort gegebenen Voraussetzungen den größten Lernerfolg verspricht.

4 Theoretischer Hintergrund und aktueller Forschungsstand

Das Rollenspiel, dessen Ursprung in der Psycho- bzw. Verhaltenstherapie (vgl. Moreno, 1959) liegt, ist eine etablierte Methode, die häufig im Kontext von schulischen und berufsbezogenen Aus-, Fort- und Weiterbildungskontexten angewandt wird. Vor allem angeleitete Simulationsszenarien, wie etwa Rollen- oder auch Planspiele, bieten das besondere didaktische Potenzial, zukünftige Lebenssituationen vorwegzunehmen und reale Vorgänge fiktiv nachzubilden (vgl. Capaul & Ulrich, 2010). Aus hochschuldidaktischer Sicht eröffnet dies die Möglichkeit, Studierende mit komplexen Entscheidungssituationen pädagogischen Handelns⁷ zu konfrontieren und ihnen ein „gefahrloses Probehandeln“ sowie eine anschließende Reflexion dessen zu ermöglichen (Meßner et al., 2021, S. 313, 322). In Bezug auf die Sensibilisierung von Studierenden für andere fachliche – aber ebenso gültige – Sicht- und Handlungsweisen bietet diese Methode ein besonderes Potenzial, da es sie dazu veranlasst, „Erfahrungen aus einer bestimmten [vorgegebenen] Rolle [heraus] zu machen und zu reflektieren“ (Schwägele, 2012, S. 36). Zudem werden der Methode vielfältige Lerneffekte auf persönlicher und fachlicher Ebene wie auch ein hoher Grad an reflexiver Handlungskompetenz zugeschrieben (vgl. u.a. Geuting, 1992; Klippert, 2002; Meßner et al., 2021; Schwägele, 2012; Sturm et al., 2017; Theiler-Scherer, 2018), die die Forderung nach einer verstärkten Kompetenzorientierung in der universitären Lehrer*innenbildung stützen (vgl. KMK, 2019).

Zusätzlich birgt dieser anwendungsbezogene Ansatz speziell für die Lehrer*innenbildung weitere Chancen: Einerseits kann mithilfe von Rollenspielen eine Brücke zwischen Theorie und Praxis geschlagen werden (vgl. Meßner et al., 2018; 2021). Andererseits ermöglicht die Methode, Studierende mit tradierten Rollenbildern und widersprüchlichen Professionsverständnissen spielerisch zu konfrontieren, um diese anschließend im Kontrast zur eigenen Position zu reflektieren.⁸

Nachdem in den vergangenen Jahren vermehrt empirische Forschungsbemühungen zu den Lerneffekten von Simulationsszenarien unternommen und positive Lerneffekte identifiziert wurden (vgl. u.a. Kriz & Auchter 2016; Lohmann & Kranenpohl, 2018; Meßner et al., 2021; Oberle & Forstmann, 2015; Rünz, 2014; Tafner, 2013), finden der-

⁷ Helsper (2004) zufolge ist pädagogisches Handeln, und insbesondere das Lehrer*innenhandeln, von konstitutiven Widersprüchen, die sich in Form von Antinomien oder Paradoxien äußern, geprägt, die aufgrund von „widersprüchliche[n] Erwartungen der Gesellschaft, der Eltern, der Kinder, der Schule oder des Schulsystems“ entstehen (Helsper, 2004, S. 55). Hierbei lassen sie sich nicht aufheben, sondern können lediglich reflexiv bearbeitet werden, indem von pädagogischen Professionellen „Handlungsroutinen im Umgang mit diesen Spannungen“ in der reflektorischen Praxis entwickelt werden (Helsper, 2016, S. 111).

⁸ In Anlehnung an die Theorie des symbolischen Interaktionismus kann die pädagogische Professionalisierung als eine bewusste Auseinandersetzung mit Rollenbildern aufgefasst werden, die z.B. aus gesetzlichen Rahmenbedingungen oder „aus internalisierten abstrakten, stereotypen Erwartungen gespeist [...] werden“ (Stöger et al., 2010, S. 24). In Bezug auf den Lehrberuf bedeutet dies, dass Lehrende tradierten und zum Teil widersprüchlichen Vorstellungen anderer Personen, mit denen sie in Interaktion stehen, begegnen und so durch äußere Faktoren „von den eigenen Wünschen, Erwartungen und Visionen abgelenkt werden“ (Stöger et al., 2010, S. 24).

artige Verfahren in der Lehrer*innenbildung nach einer längeren Phase der wenig ausgeprägten Nutzung nunmehr wieder größere Beachtung (vgl. Sturm et al., 2017). Dementsprechend wurde in jüngster Zeit ein Anstieg an konkreten Materialien für die inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung zur Ausgestaltung von Simulationen sowie deren Einsatz verzeichnet (vgl. Meßner et al., 2021; te Poel, 2019). Allerdings liegen bislang noch recht wenig Evaluationsergebnisse vor (vgl. Meßner et al., 2021; Sturm et al., 2017). Diesem Desiderat entsprechend fand nicht nur die Erarbeitung und Erprobung des in Kapitel 3 vorgestellten Materials, sondern auch eine wissenschaftliche Evaluation des Rollenspiels statt.

5 Erfahrungen

Im Sommersemester 2022 konnte am Hochschulstandort Bielefeld bereits ein Erprobungs- und Evaluationsdurchlauf mit zwei Seminargruppen durchgeführt werden.⁹ Eigens für diesen Anlass wurden zwei Lehrveranstaltungen, die sich beide mit der multiprofessionellen Kooperation im Kontext von Inklusion und Ganztagsbildung auseinandersetzen, in einigen Sitzungen zusammengelegt, um eine studiengangübergreifende Zusammenarbeit von Lehramtsstudierenden (mit und ohne Schwerpunkt in der Sonderpädagogik) sowie von fachwissenschaftlichen Studierenden mit dem Profil „Soziale Arbeit und Beratung“ zu ermöglichen.

Im Sinne einer Forschungs- und Entwicklungslogik, auf der der übergeordnete Projektkontext von „BiProfessional“ beruht und die die nachhaltige (Weiter-)Entwicklung, Erprobung und Evaluation innovativer Lehr- und Lernformate zu gewährleisten versucht, wurde für die wissenschaftliche Begleitung des Rollenspiels auf das hochschuldidaktische Konzept *Scholarship of Teaching and Learning*, kurz *SoTL* genannt, zurückgegriffen. Dieser Ansatz entstammt dem angloamerikanischen Hochschulsystem und dient unter Zuhilfenahme etablierter Forschungsinstrumente der

„wissenschaftliche[n] Befassung von Hochschullehrenden [...] mit der eigenen Lehre und/oder dem Lernen der Studierenden im institutionellen Umfeld durch Untersuchungen und systematische Reflexionen mit der Absicht, die Erkenntnisse und Ergebnisse der interessierten Öffentlichkeit bekannt und damit dem Erfahrungsaustausch und der Diskussion zugänglich zu machen“ (Huber, 2014, S. 7).

Hierzu ergänzend wurde auf Design-Based Research (DBR) als forschungsmethodologischen Rahmen zurückgegriffen, um als Lehrende konkrete Erkenntnisse über die Gestaltung von hochschuldidaktischen Innovationen gewinnen zu können und „[a]m Ende [...] sowohl praxistaugliche Konzepte, Methoden, Materialien, Medien oder ähnliches als auch wissenschaftlich relevante Theorien oder Prinzipien für die Hochschullehre zu erlangen“ (Reinmann, 2022, S. 32). Das Verfahren beruht auf einer iterativen Vorgehensweise, bei der Interventionen deduktiv, d.h. theoriegeleitet, entwickelt, anschließend in der Praxis implementiert und einem sog. Re-Design unterzogen werden (vgl. Reinmann, 2022). Damit weist DBR zwar enge Verbindungen zur Evaluationsforschung auf; allerdings geht es hierbei um mehr als „die Überprüfung und Perfektionierung eines ‚Produkts‘; es geht immer auch um ein größeres theoretisches Verständnis von Lernen und Lehren und um die Entwicklung von Theorien“ (Reinmann, 2005, S. 63).

Eine Kombination aus diesen beiden Prinzipien erscheint daher für unsere Zwecke insofern als geeignet, als dass die wissenschaftliche Begleitforschung nicht nur auf der Weiterentwicklung von hochschuldidaktischen Konzepten und Materialien beruht, sondern auch einer interessierten Öffentlichkeit zugänglich gemacht wird und so zur Professionalisierung von Hochschullehrenden beitragen soll.

⁹ Die einzelnen Bausteine des Rollenspiels, wie z.B. die Fallvignette oder die Rollenbeschreibungen, wurden bereits vorab einzeln in verschiedenen Lehrveranstaltungen der Bielefelder Lehrer*innenbildung eingesetzt und stetig evaluiert und weiterentwickelt.

5.1 Darstellung und Diskussion ausgewählter Evaluationsergebnisse

Um Aufschluss über den Nutzen einer Simulation in studiengangsgemischten Lerngruppen sowie Einschätzungen der Teilnehmenden zum Lernerfolg und Kompetenzzuwachs zu erhalten, wurden diese im Anschluss an das Rollenspiel sowohl mithilfe quantitativer als auch qualitativer Methoden befragt. So wurde zum einen ein Online-Fragebogen eingesetzt, um den von den Teilnehmenden selbst eingeschätzten Lernerfolg und Kompetenzerwerb zu erfassen. Das Erhebungsinstrument bestand hauptsächlich aus einer geschlossenen, mehrstufigen Antwortskala¹⁰, die nach Rebmann (2001) und Meßner et al. (2021) adaptiert und um vier offene Fragestellungen, in denen die Teilnehmenden dazu aufgefordert werden, ein Resümee zu ziehen, ergänzt wurde. Erhoben wurde die Umfrage mittels der Evaluations- und Umfragesoftware *EvaSys*. Hieran nahmen insgesamt 20 (n) von den 24 (N) anwesenden Personen teil, wovon 14 zuvor als Spieler*innen (vier Studierende des Masterstudiengangs Erziehungswissenschaft, fünf Studierende des Lehramts für Haupt-, Real-, Sekundar- & Gesamtschulen sowie fünf Studierende des Lehramts für Sonderpädagogische Förderung) und sechs als Beobachter*innen (drei Studierende des Lehramts für Haupt-, Real-, Sekundar- & Gesamtschulen sowie drei Studierende des Lehramts für Sonderpädagogische Förderung) agierten. Die Rücklaufquote liegt bei ≈ 83 Prozent. Zum anderen wurden im Nachhinein zusätzlich zwei Gruppendiskussionen mit insgesamt zwölf der anwesenden Studierenden durchgeführt. Hierbei wurde ein zusätzliches Augenmerk darauf gelegt, inwiefern die multiprofessionelle Kooperation durch eine studiengangübergreifende Zusammenarbeit nachgestellt werden kann und ob diese von den Studierenden als gewinnbringend angesehen wird. Für die Auswertung der Gruppendiskussionen wurde eine inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2020) angewandt. Die Teilnahme an beiden Evaluationsformaten erfolgte freiwillig.

Wie die Ergebnisse der Online-Umfrage zeigen, schätzen die befragten Personen die Methode grundsätzlich als gewinnbringend ein. Insbesondere diejenigen, die aktiv am Spielgeschehen teilgenommen hatten, gaben an, dass das Rollenspiel eine „*interessante Erfahrung*“ und der „*Austausch anregend*“ gewesen seien. Zudem habe das Rollenspiel den Studierenden die „*Komplexität*“ der multiprofessionellen Kooperation und potenzielle Schwierigkeiten, wie z.B. eine ineffektive Gesprächsführung, fehlende Kooperationsbereitschaft oder keine hinreichende Reflexion unterschiedlicher professioneller Sichtweisen, aufgezeigt. Einige Teilnehmer*innen hätten sich allerdings etwas mehr Zeit für die einzelnen Phasen gewünscht (5 Nennungen).¹¹ In Bezug auf den Lernerfolg konnte das Rollenspiel (unabhängig davon, welche der beiden Rollen den Teilnehmenden zukam) zu einer aktiven Auseinandersetzung mit der Thematik beitragen ($M_{\text{Spieler}} = 3.4$ ($SD = 0.5$); $M_{\text{Beobachter}} = 3.5$ ($SD = 0.5$); vgl. Tab. 2 und 3 auf den folgenden Seiten). Gleichzeitig konnten das Interesse daran gesteigert ($M_{\text{Spieler}} = 3.3$ ($SD = 0.6$); $M_{\text{Beobachter}} = 3.2$ ($SD = 0.8$); vgl. Tab. 2 und 3) und die Bedeutung der multiprofessionellen Kooperation im Kontext von Inklusion und Ganztagsbildung verdeutlicht werden ($M_{\text{Spieler}} = 3.4$ ($SD = 0.69$); $M_{\text{Beobachter}} = 3.0$ ($SD = 0.8$); vgl. Tab. 2 und 3). Was den Kompetenzerwerb anbelangt, weichen jedoch die Einschätzungen zwischen Spieler*innen- und Beobachter*innengruppe bis auf die Förderung der Reflexionsfähigkeit (in beiden Fällen $M = 2.7$ ($SD = 0.8$); vgl. Tab. 2 und 3) voneinander ab. So kommt vor allem die Gruppe der Spieler*innen zu der Einschätzung, dass sie eher für andere Handlungsansätze sensibilisiert wurden ($M_{\text{Spieler}} = 3.1$ ($SD = 0.7$); vgl. Tab. 2) und sich durch das Rollenspiel gut auf eine spätere professionsübergreifende Zusammenarbeit

¹⁰ Hierbei handelt es sich um eine vierstufige Likert-Skala (1 = stimme überhaupt nicht zu; 4 = stimme voll zu).

¹¹ Den Studierenden standen während der Umsetzung insgesamt 4 SWS (2 SWS für die Vorbereitung sowie 2 SWS für die Simulations- und die Reflexionsphase) für alle drei Phasen zur Verfügung. Vor dem Hintergrund der Rückmeldungen erscheint es sinnvoll, die Zeit auf 2 SWS pro Phase auszudehnen (siehe Kap. 3.1).

vorbereitet fühlen ($M_{\text{Spieler}} = 3.0$ ($SD = 0.9$); vgl. Tab. 2). Im Gegensatz dazu meinen diejenigen, denen während der Simulationsphase die Beobachter*innenrolle zukam, in erster Linie einen Kompetenzzuwachs in puncto Urteilsfähigkeit wahrgenommen zu haben ($M_{\text{Beobachter}} = 2.8$ ($SD = 0.4$); vgl. Tab. 3 auf der folgenden Seite). Auf die Frage, wie sich der Kompetenzerwerb aus Sicht der Studierenden noch steigern ließe, antworteten diese, dass es evtl. hilfreich sein könnte, wenn ein „Rollenwechsel“ (2 Nennungen) vollzogen wird, so dass jede*r im Nachhinein einmal mehrere der vorgegebenen Perspektiven vertreten kann. Außerdem wird betont, dass die Teilnehmer*innen mit dem Ablauf einer kollegialen Fallkonferenz vertraut sein sollten, um einen guten Lernerfolg zu erzielen.

Tabelle 2: Deskriptive Ergebnisse der Online-Befragung (adaptiert nach Rebmann, 2001, S. 325f., und Meßner et al., 2021, S. 321f.) aus Sicht der Spieler*innen

<i>Items der Skala zur wahrgenommenen Lernförderlichkeit des Rollenspiels</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Das Rollenspiel hat mir eine aktive Auseinandersetzung mit dem Thema „Multiprofessionelle Kooperation“ ermöglicht.	14	3.4	0.5	3	4
Das Rollenspiel hat mein Interesse am Thema erhöht.	14	3.3	0.6	2	4
Das Rollenspiel hat mir die Bedeutung einer multiprofessionellen Teamarbeit im Kontext einer gelingenden Inklusion und Ganztagsbildung vor Augen geführt.	14	3.4	0.6	2	4
Durch das Rollenspiel habe ich neues Wissen erworben.	13	2.5	0.7	2	4
Durch das Rollenspiel konnte ich einen besseren Praxisbezug zu der im Seminar vermittelten Theorie herstellen.	14	3.1	0.8	2	4
Das Rollenspiel hat mich für andere professionelle Sichtweisen und Handlungsansätze sensibilisiert.	14	3.1	0.7	2	4
Das Rollenspiel hat meine Kooperationsfähigkeit gefördert.	14	2.8	0.8	1	4
Das Rollenspiel hat meine Problemlösefähigkeit gefördert.	14	2.6	0.7	1	4
Das Rollenspiel hat meine Fähigkeit zur Urteilsbildung gefördert.	14	2.4	0.9	1	4
Das Rollenspiel hat meine Reflexionsfähigkeit gefördert.	14	2.7	0.9	1	4
Durch die Simulation einer Fallkonferenz fühle ich mich für eine spätere professionsübergreifende Zusammenarbeit in der Praxis besser gerüstet.	14	3.0	0.9	2	4

Anmerkung: Likert-Skala 1 = stimme überhaupt nicht zu; 4 = stimme voll zu.

Tabelle 3: Deskriptive Ergebnisse der Online-Befragung (adaptiert nach Rebmann, 2001, S. 325f., und Meßner et al., 2021, S. 321f.) aus Sicht der Beobachter*innen

<i>Items der Skala zur wahrgenommenen Lernförderlichkeit des Rollenspiels</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Das Rollenspiel hat mir <i>trotz meiner Beobachter*innenrolle</i> eine aktive Auseinandersetzung mit dem Thema „Multiprofessionelle Kooperation“ ermöglicht.	6	3.5	0.5	3	4
Das Rollenspiel hat mein Interesse am Thema erhöht.	6	3.2	0.8	2	4
Das Rollenspiel hat mir die Bedeutung einer multiprofessionellen Teamarbeit im Kontext einer gelingenden Inklusion und Ganztagsbildung vor Augen geführt.	6	3.0	0.6	2	4
Durch das Rollenspiel habe ich neues Wissen erworben.	6	2.5	0.8	2	4
Durch das Rollenspiel konnte ich einen besseren Praxisbezug zu der im Seminar vermittelten Theorie herstellen.	6	2.7	1.0	1	4
Das Rollenspiel hat mich für andere professionelle Sichtweisen und Handlungsansätze sensibilisiert.	6	2.7	0.5	2	3
Das Rollenspiel hat meine Kooperationsfähigkeit gefördert.	6	2.7	0.5	2	3
Das Rollenspiel hat meine Problemlösefähigkeit gefördert.	6	2.3	0.5	2	3
Das Rollenspiel hat meine Fähigkeit zur Urteilsbildung gefördert.	6	2.8	0.4	2	3
Das Rollenspiel hat meine Reflexionsfähigkeit gefördert.	6	2.7	0.8	2	4
Durch die Simulation einer Fallkonferenz fühle ich mich für eine spätere professionsübergreifende Zusammenarbeit in der Praxis besser gerüstet.	6	2.0	0.6	1	3

Anmerkung: Likert-Skala 1 = stimme überhaupt nicht zu; 4 = stimme voll zu.

Da die Spieler*innen in der ersten Erprobungsphase zuvor keine Rollenvorgaben erhalten hatten, sondern lediglich gebeten worden waren, auf Grundlage ihrer bisherigen theoretischen und praktischen Wissensbestände zu agieren, hätten sich einige der befragten Personen aus dieser Gruppe „explizitere Vorgaben“ für die einzelnen Rollen gewünscht, um die unterschiedlichen pädagogischen Perspektiven stärker kontrastieren und so konflikthafte Gesprächsdynamiken herbeizuführen zu können (2 Nennungen).

Wie den Gruppendiskussionen zu entnehmen ist, wird die studiengangübergreifende Kooperation von den Studierenden als „*bereichernd*“ empfunden, mit anderen pädagogischen Professionen ins Gespräch zu kommen, um mehr über die unterschiedlichen Zu-

ständigkeitsbereiche zu erfahren und Kooperationsmöglichkeiten auszuloten (vgl. Gruppendiskussion (GD) 1, Pos. 3). Hierfür sei ihrer Ansicht nach das Studium ein durchaus geeigneter Ort, um frühzeitig mit unterschiedlichen Rollenverständnissen innerhalb der eigenen Profession sowie anderer Berufsgruppen konfrontiert zu werden:

Ich fand es besonders hilfreich so früh, also im Studium, [...] auch andere Professionen und deren Vorstellung von ihrer späteren Arbeit zu hören. Weil wenn man als Regelschullehrkraft ein Ziel vor Augen hat, dann hat man vielleicht manchmal so einen Tunnelblick und verliert das. Und das war bei dieser übergreifenden ähm Zusammenarbeit schön auch die [...] Vorstellungen von anderen Studierenden mit anderen Studiengängen zu hören und hat mir persönlich auch geholfen etwas offener da dran zu gehen. (GD 1, Pos. 4)

Also ich würde grundsätzlich erstmal sagen, dass ich es total schön fand, mal mit vielen verschiedenen Leuten mit verschiedenen Hintergründen zusammengeworfen zu werden. Das habe ich vorher in sechs Jahren Studium noch kein einziges Mal gehabt und das hat dann glaube ich auch so nen bisschen überspitzt in diesen Rollenspielen die wir hatten, das auch nen bisschen forciert kennenzulernen. Aber die unterschiedlichen Perspektiven wurden so, glaube ich, schon ganz gut deutlich, womit man rechnen kann. Also mir hat das sehr viel gebracht. Für mich persönlich in der Hinsicht. (GD 2, Pos. 3)

Aber auch hinsichtlich der eigenen Rollenklärung wird die Kombination aus Rollenspiel und studiengangübergreifender Arbeit als sehr gewinnbringend eingeschätzt:

Ich fand das auch erfrischend und würde mir auch wünschen, dass es das auch häufiger gebe. Also mir war gar nicht so klar, dass man das so mischen könnte oder sollte. Also ich habe erst immer gedacht: „Warum machen wir denn jetzt diese Aufteilung?“ (lacht) Und nachher war es dann aber doch sehr spannend und bereichernd, dass man da so nen bisschen mehr Einblick bekommen hat in die anderen Denkweisen. [...] Also was mich überrascht hat, war nicht der Blick den ich auf die anderen habe, sondern den Blick, den die auf meine Rolle haben. [...] Also das habe ich z.B. auch noch reflektiert, wie ich mich überhaupt sehe als zukünftige Lehrkraft. Und äh da hätte ich halt immer gedacht, ich bin Lehrerin (.) mit sonderpädagogischer Ausbildung zusätzlich. Und das sollte ja auch so sein. Und dann war das so zwischenzeitlich irgendwie ja die sonderpädagogische Fachkraft oder so was. (lacht) Oder die sonderpädagogische Kraft. Und ich dachte so: „Ne, Moment! Also ich bin Lehrerin!“ [...] Das habe ich darüber selber erst noch einmal reflektiert. (GD 2, Pos. 4 & 6)

Fasst man die Ergebnisse der Online-Befragung und der beiden Gruppendiskussionen zusammen, scheint das in Kapitel 3 beschriebene Rollenspiel ein geeignetes Material für die inklusionssensible Lehrer*innenbildung darzustellen, indem es Studierenden eine anwendungsbezogene und multiperspektivische Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand „Multiprofessionelle Kooperation“ ermöglicht und ihr Interesse am Thema wachsen lässt. Ebenso werden der Austausch mit Studierenden anderer Fachrichtungen sowie das Kennenlernen unterschiedlicher professioneller Sichtweisen mehrheitlich als gewinnbringend eingeschätzt. Außerdem ist der zuletzt aufgeführten Aussage einer Teilnehmerin bzw. eines Teilnehmers zu entnehmen, dass das Rollenspiel zur Findung des eigenen Rollenverständnisses beitragen kann. Als nur begrenzt förderlich hat sich indes die Einteilung der Teilnehmenden in Spieler*innen und Beobachter*innen erwiesen, da bei den Beobachter*innen anscheinend andere Kompetenzen als bei den aktiven Spieler*innen gefördert wurden. Vor diesem Hintergrund bietet es sich an, das Rollenspiel in mehreren Runden durchzuführen, so dass alle Teilnehmenden sowohl den aktiven als auch den beobachtenden Part durchlaufen können.

5.2 Ausblick und Forschungsdesiderate

Ausgehend von diesen Befunden lassen sich weitere didaktisch-methodische Vorgehensweisen ableiten, mit deren Hilfe sich der Lernzuwachs und der Kompetenzerwerb der Teilnehmenden ggf. noch weiter steigern lassen. So kann es durchaus sinnvoll sein, gezielt einen Fokus auf den Erwerb einzelner, spezieller Kompetenzen zu legen und die

Lernziele des Rollenspiels entlang dieser Zielperspektive auszurichten. Das heißt, wenn es beispielsweise vorrangig darum gehen soll, den Studierenden eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen professionellen Sichtweisen zu ermöglichen, könnte es didaktisch sinnvoll sein, ein Hauptaugenmerk auf die Spielphase zu richten und die von den Studierenden vorgeschlagenen Rollenwechsel durchzuführen, um ein besseres Verständnis für die Sichtweisen der jeweils anderen Professionen zu entwickeln. Wenn aber ein Schwerpunkt auf die Förderung der Urteilsbildung und Reflexionskompetenz gelegt werden soll, bietet es sich u.U. an, die Debriefing-Runde auszudehnen und eine kleinschrittigere Auswertung des Rollenspiels im Plenum vorzunehmen. Hierzu könnte es durchaus hilfreich sein – sofern alle Beteiligten damit einverstanden sind –, die vorangegangene Spielphase als Video aufzuzeichnen und anschließend gemeinsam auszuwerten. Zudem wäre es sicherlich sinnvoll, den Aspekt der Rollenfindung bzw. -klärung weiter zu vertiefen, da diesem Prozess eine besondere Bedeutung hinsichtlich des Gelingens multiprofessioneller Kooperation in der Praxis zukommt und eine dementsprechende Professionalisierung erforderlich ist (vgl. Demmer et al., 2017). In diesem Zusammenhang könnte das Rollenspiel den Studierenden einen geeigneten Anlass bieten, im Spiel auftretende diffuse Verantwortungs- oder Zuständigkeitsbereiche wahrzunehmen und in Bezug auf die eigene (zukünftige) Rolle kritisch zu diskutieren und zu reflektieren.

Des Weiteren hat sich die Durchführung des Rollenspiels als relativ zeitaufwendig erwiesen. Denn damit die Simulation der Fallbesprechung gelingen kann, bedarf es in erster Linie einer intensiven Vorbereitung, die eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen theoretischen Zugängen und den Aufgaben- und Tätigkeitsbereichen der im Rollenspiel vertretenen Berufsgruppen voraussetzt. Aus diesem Grund ließe sich das im Beitrag vorgestellte Material nicht nur in vorhandene Lehrkonzepte einbetten, sondern zu einem ganz eigenständigen Seminarangebot ausbauen. Da das Rollenspiel im Blended-Learning-Format konstruiert wurde, könnte bei zukünftigen *SoTL*-Projekten in Ergänzung zu bereits vorliegenden Befunden (vgl. Schuldt, Böhm-Kasper et al., 2022; Schuldt & Lütje-Klose, 2023) stärker noch die Fragestellung der Digitalisierung des Materials in den Blick genommen und evaluiert werden.

6 Hinweise für den Transfer an andere Hochschulen

Bei dem Transfer des Materials an andere Hochschulen sollte berücksichtigt werden, dass das Rollenspiel unter der Prämisse einer studiengangübergreifenden Seminararbeit konstruiert wurde. Diese lässt sich jedoch nicht an allen Hochschulen gleichermaßen gut umsetzen, weil a) entweder nicht alle drei im Rollenspiel vertretenen akademischen Berufsgruppen an einem Standort ausgebildet werden, b) die Zusammensetzung der Seminargruppen vom Wahlverhalten der Studierenden abhängig ist oder c) Lehrveranstaltungen nur für spezifische Studiengänge geöffnet werden. Denkbare Ansätze, um dieses Problem zu lösen, können entweder in einer breiteren fakultätsinternen bzw. -externen Öffnung des Angebots oder dem Eingehen von Lehrkooperationen mit anderen Universitäten oder Fachhochschulen liegen. Letztere Möglichkeit lässt sich unter Zuhilfenahme von digitalen Medien auch über weitere Distanzen hinweg realisieren.

Literatur und Internetquellen

- Albrecht-Schaffer, A. (2017). *Die 50 besten Spiele für Theater und Improvisation* (2. Aufl.). Don Bosco.
- Böhm-Kasper, O., Demmer, C. & Gausling, P. (2017). Multiprofessionelle Kooperation im offenen versus gebundenen Ganzttag. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für Schule und Unterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 2) (S. 117–128). Waxmann.
- Böhm-Kasper, O., Dizinger, V. & Gausling, P. (2016). Multiprofessional Collaboration between Teachers and Other Educational Staff at German All-Day Schools as a Characteristic of Today's Professionalism. *International Journal for Research on Extended Education*, 4 (1), 29–51. <https://doi.org/10.3224/ijree.v4i1.24774>
- Capaul, R. & Ulrich, M. (2010). *Planspiele. Simulationsspiele für Unterricht und Training*. Tobler.
- Crookall, D. (2015). Engaging (in) Gameplay and (in) Debriefing. *Simulation & Gaming*, 45 (4–5), 416–427. <https://doi.org/10.1177/1046878114559879>
- Demmer, C., Heinrich, M. & Lübeck, A. (2017). Rollenklärung als zentrale Professionalisierungsherausforderung im Berufsfeld Schule angesichts von Inklusion. Zur gegenstandsorientierten Konzeption einer Lehrerfortbildung am Beispiel von Schulbegleitungen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (1), 28–42. <https://doi.org/10.25656/01:25974>
- Demmer, C., Hopmann, B., Kluge, J. & Lütje-Klose, B. (2019). Heterogene pädagogische Blicke? Multiprofessionelle Kooperation an inklusiven Ganzttagsschulen als Thema in der Lehrer*innenbildung. In E. von Stechow, K. Müller, M. Esefeld, B. Klocke & P. Hackstein (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Spannungsfeld von Normalität und Diversität* (S. 47–56). Klinkhardt.
- Fabel-Lamla, M. (2018). Multiprofessionelle Kooperation. Eine Fallstudie zu Potenzialen und Gelingensbedingungen. *Friedrich Jahresheft*, 36, 68–69.
- Geuting, M. (1992). *Planspiel und soziale Simulation im Bildungsbereich* (Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik, Bd. 10). Lang.
- Geuting, M. (2000). Soziale Simulation und Planspiel in pädagogischer Perspektive. In D. Herz & A. Blätte (Hrsg.), *Simulation und Planspiel in den Sozialwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme der internationalen Diskussion* (S. 15–62). LIT.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–125). Waxmann.
- Hopmann, B., Böhm-Kasper, O. & Lütje-Klose, B. (2019). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganzttagsschulen in der universitären Lehre. Entwicklung inklusions- und kooperationsbezogener Einstellungen von angehenden Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften in einem interdisziplinären Masterseminar. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (3), 400–421. <https://doi.org/10.4119/hlz-2472>
- Hopmann, B. & Lütje-Klose, B. (2018). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganzttagsschulen – Desiderat universitärer Ausbildung?! In A. Langner (Hrsg.), *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik* (S. 209–216). Klinkhardt.
- Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M.

- Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach: Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 125) (S. 19–36). Bertelsmann.
- JFMK (Jugend- und Familienministerkonferenz der Länder) & KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2020). *Entwicklung und Ausbau einer kooperativen Ganztagsbildung in der Sekundarstufe I*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_06_18-KMK-JFMK-Ganztags-Sek-I.pdf
- Kielblock, S., Gaiser, J. M. & Stecher, L. (2017). Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule. *Gemeinsam leben*, 25 (3), 140–148. http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2018/13641/pdf/Kielblock_et_al_2017_Multiprofessionelle_Kooperation.pdf
- Klippert, H. (2002). *Planspiele. Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen. 10 komplette Planspiele* (4. Aufl.). Beltz.
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) & HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (Hrsg.). (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf
- Kriz, W.C. (2018). Planspiele als Trainingsmethode in der Hochschuldidaktik: Zur Funktion der Planspielleitung. In M.T. Meßner, M. Schedelik & T. Engartner (Hrsg.), *Handbuch Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre* (S. 43–56). Wochenschau.
- Kriz, W.C. & Auchter, E. (2016). 10 Years of Evaluation Research into Gaming Simulation for German Entrepreneurship and a New Study on Its Long-Term Effects. *Simulation & Gaming*, 47 (2), 179–205. <https://doi.org/10.1177/1046878116633972>
- Kriz, W.C. & Nöbauer, B. (2015). Den Lernerfolg mit Debriefing von Planspielen sichern. In U. Blötz (Hrsg.), *Planspiele und Serious Games in der beruflichen Bildung. Auswahl, Konzepte, Lernarrangements, Erfahrungen – aktueller Katalog für Planspiele und Serious Games 2015*. Hrsg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung Bonn (5., überarb. Aufl.). CD-ROM. Bertelsmann.
- Kriz, W.C., Saam, N., Pichlbauer, M. & Fröhlich, W. (2007). Intervention mit Planspielen als Großgruppenmethode – Ergebnisse einer Interviewstudie. In W.C. Kriz (Hrsg.), *Planspiele für die Organisationsentwicklung* (Wandel und Kontinuität in Organisationen, Bd. 8) (S. 103–122). Wissenschaftlicher Verlag.
- Kuckartz, U. (2020). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagentexte Methoden* (5., überarb. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kunze, K. (2016). Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform* (S. 261–277). Klinkhardt.
- Lohmann, R. & Kranenpohl, U. (2018). Kurz- und langfristige Lerneffekte durch Planspiele. Ergebnisse einer Panelbefragung von Studierenden. In M.T. Meßner, M. Schedelik & T. Engartner (Hrsg.), *Handbuch Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre* (S. 85–100). Wochenschau.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (2), 109–123. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.02.02>

- Lütje-Klose, B., Wild, E., Gorges, J., Neumann, P., Grüter, S., Weber, A. & Goldan, J. (2023). *Kooperation an inklusiven Schulen. Ein Praxishandbuch zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und mit Eltern*. transcript.
- Meßner, M.T., Schedelik, M. & Engartner, T. (2018). Zur Relevanz von Planspielen in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre. In M.T. Meßner, M. Schedelik & T. Engartner (Hrsg.), *Handbuch Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre* (S. 11–26). Wochenschau.
- Meßner, M.T., Adl-Amini, K., Hardy, I. & Engartner, T. (2021). Planspiel Förderausschuss: Konzeption und Material zur analogen wie digitalen Umsetzung in der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (1), 309–328. <https://doi.org/10.11576/hlz-4281>
- Monitor Lehrerbildung (Hrsg.). (2021). *Gemeinsam mehr erreichen – Multiprofessionelle Kooperation beginnt im Lehramtsstudium*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Monitor-Lehrerbildung_Broschuere_Multiprofessionelle-Teams.pdf
- Monitor Lehrerbildung (Hrsg.). (2022). *Inklusiv lehren lernen – Alle angehenden Lehrkräfte müssen auf Inklusion vorbereitet werden*. https://www.monitor-lehrerbildung.de/wp-content/uploads/2022/11/Monitor-Lehrerbildung_Inklusion_Policy-Brief-2022.pdf
- Moreno, J.L. (1959). *Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. Einleitung in die Theorie und Praxis*. Thieme.
- Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Gorges, J. & Wild, E. (2021). Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I – Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72, 164–177.
- Neumann, P., Hopmann, B., Wohnhas, V. & Lütje-Klose, B. (2022). Der Rollenhut als Vermittlungsmedium – Rollenklärungsprozesse im Kontext multiprofessioneller Kooperationen als Thema universitärer Aus- und Fortbildungen von Lehrkräften und Sozialpädagog*innen. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 5 (1), 13–25. <https://doi.org/10.11576/HLZ-4949>
- Oberle, M. & Forstmann, J. (2015). Förderung EU-bezogener Kompetenzen bei Schüler/innen – zum Einfluss des politischen Fachunterrichts. In M. Oberle (Hrsg.), *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute* (S. 81–98). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06817-2_6
- Rebmann, K. (2001). *Planspiel und Planspieleinsatz: Theoretische und empirische Explorationen zu einer konstruktivistischen Planspieldidaktik*. Kovač.
- Reich, K. (Hrsg.). (2008). *Rollenspiele*. Methodenpool. Universität zu Köln. <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/rollenspiele.pdf>
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33 (1), 52–69. <https://doi.org/10.25656/01:5787>
- Reinmann, G. (Hrsg.). (2022). Lehren als Design – Scholarship of Teaching and Learning mit Design-Based Research. In U. Fahr, A. Kenner, H. Angenent & A. Eßer-Lüghausen (Hrsg.), *Hochschullehre erforschen. Innovative Impulse für das Scholarship of Teaching and Learning* (S. 29–44). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34185-5_2
- Rünz, P. (2014). *Making European Citizens? How Participation in Model European Union Conferences Influences European Identity, Support of the EU and Political Involvement*. Tectum.
- Schmidt, C. (2023). *10-Minuten-Warm-ups Schultheater: Aufwärmübungen für gelungene Theaterproben und zur Verbesserung der Spielfähigkeit* (2. Aufl.). Auer.

- Schuldt, A., Böhm-Kasper, O., Lütje-Klose, B. & Demmer, C. (2022). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen als Lerngegenstand in der digitalen Hochschullehre. In A. Schröter, M. Kortmann, S. Schulze, K. Kempfer, S. Anderson, G. Sevdiren, J. Bartz & C. Kreutchen (Hrsg.), *Inklusion in der Lehramtsausbildung – Lerngegenstände, Interaktionen und Prozesse* (S. 177–190). Waxmann.
- Schuldt, A. & Lütje-Klose, B. (2023). Hybride Blended-Learning-Szenarien in der Lehrkräftebildung – Ein Erfahrungsbericht aus Lehrenden- und Studierendensicht. In S. Ferencik-Lehmkuhl, I. Huynh, C. Laubmeister, C. Lee, C. Melzer, I. Schwank, H. Weck & K. Ziemer (Hrsg.), *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung* (S. 216–246). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:26285>
- Schuldt, A., Lütje-Klose, B. & Demmer, C. (2022). (M)Eine Sicht auf den Fall – Problembeschreibungen und Handlungsentwürfe von Studierenden verschiedener pädagogischer Studiengänge. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 5 (1), 22–38. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2022.0.2>
- Schwägele, S. (2012). Integriertes Lernen mit Planspielen. Eine Analyse auf drei Ebenen. In S. Schwägele, B. Zürn & F. Trautwein (Hrsg.), *Planspiele – Lernen im Methoden-Mix: Integrative Lernkonzepte in der Diskussion* (S. 27–47). Books on Demand.
- Stöger, C., Lion, B. & Niermann, F. (2010). *Professionalisierung im Lehrberuf. Ziele erreichen – Potenziale nutzen*. Beltz.
- Sturm, T., Weibel, M. & Włodarczyk, S. (2017). Simulationsspiel als hochschuldidaktisches Medium zur Auseinandersetzung mit soziologischen Theorien – am Beispiel von Bourdieus „Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Schule“. *Zeitschrift für Inklusion online*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/402>
- Tafner, G. (2013). Das Planspiel. Pädagogisch-didaktischer Hintergrund und Evaluation. In Verein beteiligung.st (Hrsg.), *Demokratie-Bausteine. Supranationalität im Planspiel performativ erleben* (S. 47–168). Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik.
- te Poel, K. (2019). Prozesse der Herstellung von Rollen in multiprofessionellen Teams. Sensibilisierung angehender Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog_innen durch Fallarbeit und Rollenspiel. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (3), 275–295. <https://doi.org/10.4119/hlz-2463>
- Theiler-Scherrer, K. (2018). Potenzial von Simulationen. Situationen der alltäglichen Lebensführung aufgreifen und gesellschaftliche Mitverantwortung diskutieren. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 7 (3), 77–88. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v7i3.06>
- Wild, E., Quasthoff, U., Heinrich, M., Lütje-Klose, B. & Prediger, S. (2016). Diversität und Chancengerechtigkeit im Bildungssystem – Darstellung von Erkenntnissen der Bildungsforschung in teilfiktiven Fallbeispielen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Bildungsforschung 2020: zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und gesellschaftlicher Verantwortung* (Bildungsforschung, Bd. 42) (S. 25–58). Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Bildungsforschung.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Schuldt, A., Palm, M., Neumann, P., Böhm-Kasper, O., Demmer, C. & Lütje-Klose, B. (2023). „Jede*r von uns sieht die Situation eben unterschiedlich – das ist zwar eine Schwierigkeit, aber auch eine Bereicherung“. Rollenspiel für die inklusionssensible Lehrer*innenbildung im Blended-Learning-Format. *Di-Mawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 70–88. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6699>

Online-Supplement:

Das Material

Online verfügbar: 29.11.2023

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Zum Nacherfinden.

Bildungswissenschaftliche Konzepte und Materialien für die Lehre

Woran kann man guten inklusiven Unterricht erkennen?

Entwicklung eines Rasters
zur Beobachtung und Beurteilung inklusiven Unterrichts

Ann-Christin Faix^{1,*}, Annette Textor¹,
Birgit Lütje-Klose¹ & Elke Wild¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
a.faix@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Im Zentrum des Beitrags steht die Erstellung eines Rasters zur Beobachtung und Beurteilung inklusiven Unterrichts. Die Erarbeitung und Erprobung des Rasters sind als didaktischer Baustein in ein bildungswissenschaftliches Seminar eingebettet. Im Seminar werden pädagogisch-psychologische, schulpädagogische, inklusionspädagogische und sonderpädagogische Perspektiven auf guten inklusiven Unterricht vermittelt und durch die Erarbeitung des Rasters miteinander verknüpft. Das zu erprobende Raster wird bei der Beobachtung inklusiven Unterrichts im Rahmen von Videoanalysen eingesetzt. Dabei steht vor allem eine vertiefte Auseinandersetzung mit den umschriebenen theoretischen Konzepten im Fokus. Auf diese Weise erfahren die Studierenden, wie die theoretischen Perspektiven in der Praxis bei der Planung, Analyse und Reflexion inklusiven Unterrichts wirksam werden können.

Schlagwörter: inklusiver Unterricht; Beobachtung; Didaktik; Unterrichtsqualität; Interdisziplinarität



1 Professionalisierung für guten inklusiven Unterricht als interdisziplinärer Auftrag

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich die Bundesrepublik Deutschland dazu verpflichtet, Barrieren für das Lernen und die Teilhabe abzubauen und das Schulsystem zu einem inklusiven System umzugestalten (UN-BRK, 2008). In den Zusatzprotokollen wird betont, dass sich das Recht auf eine qualitativ hochwertige inklusive Beschulung im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses nicht ausschließlich auf Menschen mit Behinderungen, sondern auf alle Menschen bezieht (vgl. DIM, 2017, S. 1; Lindmeier & Lütje-Klose, 2015). Dieser Verpflichtung wird bildungspolitisch Rechnung getragen, indem

„[a]lle Lehrkräfte so aus-, fort- und weitergebildet werden [sollen], dass sie anschlussfähige allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Basiskompetenzen für den professionellen Umgang mit Vielfalt in der Schule [...] entwickeln können“ (HRK & KMK, 2015, S. 3).

Da der Unterricht das „Kerngeschäft“ von Lehrkräften darstellt (Baumert & Kunter, 2006, S. 473), ist dieser Bereich mit Blick auf die Professionalisierung besonders bedeutsam.

Im bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudium werden neben den genannten *allgemeinpädagogischen* und *sonderpädagogischen* Perspektiven auch *pädagogisch-psychologische* und *inklusionspädagogische* Perspektiven auf inklusiven Unterricht vermittelt. Die unterschiedlichen Perspektiven unterscheiden sich z.T. stark, können sich aber in vielen Punkten sinnvoll ergänzen. Die in diesem Beitrag vorzustellende Arbeit an einem Beobachtungsraster stellt eine Möglichkeit dar, die unterschiedlichen Perspektiven miteinander zu verknüpfen. Um den Studierenden die interdisziplinären Perspektiven fachkundig und authentisch näherzubringen, wurden mehrere Inputvideos produziert, in denen eine Hochschullehrerin die jeweils eigene disziplinäre Perspektive auf guten inklusiven Unterricht referiert. Die Videos bieten den Mehrwert, dass das Material von anderen Hochschullehrenden genutzt werden kann, ohne dass die Authentizität der jeweiligen Perspektive durch eine fachfremde Adaption „verwässert“ wird.

2 Didaktisch-methodischer Kommentar

2.1 Zielsetzung

Die Erarbeitung und Erprobung eines Beobachtungsrasters zu gutem inklusivem Unterricht wurde als einer der zentralen didaktischen Bausteine im Seminar „Ist das guter inklusiver Unterricht? – Mit Videoanalysen und Hospitationen von der Theorie zur Praxisreflexion“ (Faix et al., 2019a) entwickelt und mehrfach eingesetzt.¹ Im Seminar werden die Perspektiven der Pädagogischen Psychologie, der Schulpädagogik, der Sonderpädagogik und der inklusiven Pädagogik auf guten inklusiven Unterricht anhand von Fachliteratur und selbst erstellten Inputvideos nacheinander vermittelt. Bei der Arbeit am Raster steht die vertiefende inhaltliche Auseinandersetzung mit den theoretischen Konzepten im Zentrum.

Die Studierenden sollen theoriebasierte Indikatoren für die Analyse und Beurteilung inklusiven Unterrichts formulieren und kritisch überprüfen. Dies geschieht, indem wesentliche Konzepte aus den theoretischen Inputs und den zu ihrer inhaltlichen Vertiefung genutzten Texten operationalisiert werden. Unter *Operationalisierung* wird die Auswahl von Indikatoren zur Erfassung theoretischer Konzepte verstanden (Döring & Bortz,

¹ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

2016, S. 222). Die Messung kann mittels einzelner Indikatoren oder der Zusammenfassung mehrerer Indikatoren erfolgen (Döring & Bortz, 2016, S. 222). Ziel im Seminar ist dabei nicht die Entwicklung eines validen Beobachtungsinstruments, wie man es rezipierend erarbeiten könnte, sondern die aktive, vertiefte Auseinandersetzung der Studierenden mit den im Theorieteil vermittelten Ansätzen durch die eigenständige, kooperative Konstruktion von Operationalisierungen mit Blick auf die Relevanz für ihre spätere Unterrichtspraxis. Die Studierenden sollen dabei erfahren, wie Theorien zur Beobachtung und Reflexion inklusiver Unterrichtspraxis angewendet werden können.

2.2 Methodische Grundlagen der Beobachtung

Wie jedes forschungsmethodische Vorgehen sollte auch eine (standardisierte) Beobachtung an den für (quantitative) Forschung etablierten Gütekriterien *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität* orientiert sein. Übertragen auf das Beobachtungsraster bedeutet dies, dass die Anwendung des Rasters insgesamt und seiner einzelnen Items nicht von der jeweiligen Person abhängig sein sollte (Objektivität), das Raster eine hohe Messgenauigkeit aufweisen sollte (Reliabilität) und die Items das jeweils zu erfassende Merkmal umfassend abbilden und nicht versehentlich ein ähnliches Merkmal erfassen sollten (Validität) (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 268).

Bei der Konstruktion des Beobachtungsrasters ist zu berücksichtigen, dass eine gute Beobachtung grundsätzlich zwischen der *Wahrnehmung* einer Situation und ihrer *Interpretation* trennen sollte (Topsch, 2004). Diesbezüglich wird zwischen *hochinferenten* und *niedriginferenten* Items unterschieden (Bohl & Kucharz, 2010, S. 54).

Wann immer es möglich ist, sollten niedriginferente Items verwendet werden, die auf beobachtbares Verhalten abzielen und ohne umfangreichere Interpretationen beurteilt werden können (Bsp.: „Die Lehrerin lässt die Schüler*innen ausreden, wenn sie dran sind“; Helmke, 2018). Da nicht alle Aspekte von Unterrichtsqualität in Form niedriginferenter Items operationalisiert werden können, sind häufig auch hochinferente Items erforderlich (Bsp.: „Die Lehrerin bekommt alles mit, was in der Klasse passiert“; Helmke, 2018). Diese erfordern eine Interpretation durch die beobachtende Person, die je nach Beobachter*in unterschiedlich ausfallen und zu unterschiedlichen Bewertungen führen kann. Vor diesem Hintergrund erfordern hochinferente Items eine sehr sorgfältige Schulung der Beobachter*innen. Die jeweiligen Beurteilungen können nachvollziehbarer gestaltet werden, indem in einem zusätzlichen Kommentarfeld diejenigen konkreten Verhaltensweisen notiert werden, die zur jeweiligen Einschätzung geführt haben.

In standardisierten Beobachtungsbögen werden häufig mehrstufige Skalen verwendet, um die einzelnen Items einzuschätzen (z.B. *trifft nicht zu*, *trifft eher nicht zu*, *trifft eher zu*, *trifft zu*). Aus unserer Sicht ist eine vierstufige Skala empfehlenswert, um Urteilsfehlern wie einer *Tendenz zur Mitte* entgegenzuwirken. Diese tritt vor allem dann auf, wenn die zu beurteilenden Situationen den Beobachter*innen noch nicht bekannt sind, wobei die Beobachter*innen die Extremkategorien dann für eventuell auftretende Situationen mit starken Merkmalsausprägungen aufsparen (Döring & Bortz, 2016, S. 253).

Erste Grundlagen zur Methode Beobachtung wurden den Studierenden bereits im bildungswissenschaftlichen Einführungsseminar im ersten Bachelorsemester im Rahmen eines Beobachtungstrainings vermittelt (BiSEd, o.J.). Um diese Grundlagen aufzufrischen, wurde im bislang letzten Seminardurchlauf (Wintersemester 2022/23) u.a. ein kurzes fünfminütiges Lernvideo eingesetzt (Schweitzer, 2019).

2.3 Didaktische Einbettung und Umsetzung

An dieser Stelle wird exemplarisch, für die im Seminar vertretenen Perspektiven auf guten inklusiven Unterricht, beschrieben, wie die Studierenden Items entwickeln, die sich auf Theorien aus der Pädagogischen Psychologie beziehen. Zunächst sehen die Studierenden drei Inputvideos, in denen die pädagogisch-psychologische Perspektive auf

guten inklusiven Unterricht dargelegt wird. Im ersten Inputvideo werden mit Bezug auf die Frage „Wie wird gelernt?“ lerntheoretische Grundlagen wie Gedächtnismodelle und Perspektiven auf den Wissenserwerb (*1. Perspektive des aktiven Tuns, 2. Perspektive der aktiven Informationsverarbeitung, 3. Perspektive der fokussierten Informationsverarbeitung*) vermittelt. Das zweite Video thematisiert verschiedene instruktionspsychologische Ansätze (*Mastery Learning, Anchored Instruction, Cognitive Apprenticeship, ...*), und im dritten Video wird auf solche Charakteristika guten Unterrichts eingegangen, die im Rahmen zahlreicher empirischer Untersuchungen als lernwirksam identifiziert wurden.

Letztere werden anschließend durch eine Textlektüre vertieft (Lipowsky, 2020). Mit der Methode *Gruppenpuzzle* setzen sich die Studierenden mit den im Text thematisierten Dimensionen guten Unterrichts (*Strukturiertheit, Klarheit und Kohärenz, Feedback, kooperatives Lernen, Üben, kognitive Aktivierung, metakognitive Förderung, unterstützen des Unterrichtsklima, Innere Differenzierung*) auseinander. Die Studierenden werden zunächst in Expert*innengruppen eingeteilt und bearbeiten eine oder zwei Dimensionen. Nach einer intensiven Lektüre tauschen sich die Studierenden in den Expert*innengruppen über die Dimensionen aus und erstellen ein Handout, das wesentliche Aspekte der jeweiligen Dimensionen zusammenfasst. Anschließend tauschen sie sich in Stammgruppen, in denen jeweils ein*e Studierende*r aus allen Expert*innengruppen vertreten ist, über die von ihnen erarbeiteten Dimensionen aus. Auf diese Weise soll sichergestellt werden, dass sich alle Studierenden als Expert*innen für bestimmte Dimensionen bei der darauffolgenden Rasterentwicklung einbringen können und gleichzeitig alle Studierenden einen Überblick über die weiteren Dimensionen gewinnen.

In der darauffolgenden Sitzung treffen sich die Studierenden erneut in ihren Stammgruppen. Zur Konstruktion der Items kann ein Online-Tool (z.B. *Etherpad Lite*²) genutzt werden. Dieses bietet die Möglichkeit, ein Textdokument synchron und kollaborativ zu bearbeiten. Im Dokument sind die Dimensionen nach Lipowsky (2020) bereits vorgegeben. Die Studierenden werden aufgefordert, Items zu den jeweiligen Dimensionen zu entwickeln. Das Tool ermöglicht es, Vorschläge wechselseitig zu überarbeiten und zu modifizieren. Zudem gestaltet sich die Arbeit mit *Etherpad Lite* für alle Beteiligten sehr übersichtlich, da nur mit einem einzigen Dokument gearbeitet wird.

Die Items werden anhand eines ca. 15-minütigen Videoclips, z.B. zum Thema *Schwimmen und Sinken* (Universität Münster, o.J.),³ erprobt und gegebenenfalls modifiziert oder verworfen. Dabei wird jedes einzelne Item im Plenum kurz diskutiert. Die Leitung dieser Diskussion ist didaktisch anspruchsvoll, da dabei sowohl methodische Aspekte, die das Raster und die einzelnen Items betreffen, als auch inhaltliche Aspekte, die den beobachteten Unterricht betreffen, von den Studierenden thematisiert werden.

In den folgenden Seminarsitzungen werden für die Konstruktion von Items, die auf eine allgemeindidaktische, inklusionspädagogische oder sonderpädagogische Perspektivierung guten inklusiven Unterrichts zielen, keine Kategorien mehr vorgegeben. Die Studierenden sind dann gefordert, eigene Kategorien aus dem Video- und Textmaterial zu entwickeln, diese zu operationalisieren und sich schließlich auf eine handhabbare Anzahl an Kategorien und Items zu einigen. Dies erfordert wiederum eine Beurteilung und Reflexion der Vorschläge im Hinblick darauf, wie gut die Items die jeweils zugrunde liegende Theorie abbilden. So entsteht im Laufe des Seminars ein Raster, das unterschiedliche Perspektiven und mehrere Dimensionen zu gutem inklusivem Unterricht umfasst.

² Das Online-Tool *Etherpad Lite* wurde über den *Lernraum Plus* der Universität Bielefeld zur Verfügung gestellt.

³ Das Video ist über das Videoportal *ViU – Early Science* (Link: <https://www.uni-muenster.de/Koviu/>) der Universität Münster verfügbar.

3 Das Beobachtungsraster

Im Rahmen des Seminars wurden die ersten Kategorien in Anlehnung an den Text von Lipowsky (2020) zu Merkmalen guten Unterrichts von der Dozentin vorgegeben. In *Abbildung 1* finden sich überdies weitere noch zu füllende Kategorien sowie erste Items. Diese sind dezidiert als Beispiel zu verstehen und können durch andere Kategorien ersetzt oder ergänzt werden. Auch die Anzahl an Items pro Dimension ist frei zu wählen.

	stimme nicht zu (- -)	stimme eher nicht zu (-)	stimme eher zu (+)	stimme zu (+ +)	n.b.
1. Kognitive Aktivierung					
1.1 Die Lehrkraft regt die Schüler*innen (z.B. durch kognitive Dissonanzen) dazu an, ihr Alltagswissen zu hinterfragen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.2 Die Lehrkraft regt die Lernenden dazu an, ihre Gedanken, Konzepte, Ideen und Lösungswege darzulegen und zu erläutern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.3 Die Lehrkraft stellt anregende oder herausfordernde Fragen, die Begründungen, Vergleiche und Verknüpfungen mit vorhandenen Informationen erfordern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Strukturiertheit und Klarheit des Unterrichts					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Feedback					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Kooperation / Herstellung von Gemeinsamkeit					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	stimme nicht zu (- -)	stimme eher nicht zu (-)	stimme eher zu (+)	stimme zu (+ +)	n.b.
5. Metakognitive Förderung					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Innere Differenzierung und Individualisierung					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Unterstützendes Unterrichtsklima					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 1: Beispielraster (eigene Darstellung)

4 Theoretischer Hintergrund

Eine multiperspektivische und disziplinübergreifende Vermittlung von Merkmalen guten (inkluisiven) Unterrichts ist erforderlich, um Kohärenz innerhalb des von der Erziehungswissenschaft (einschließlich der Sonderpädagogik) und Psychologie gemeinsam verantworteten bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudiums herzustellen (Hellmann, 2019).⁴ Bislang werden bildungswissenschaftliche Inhalte der Erziehungswissenschaft und der Psychologie oftmals in voneinander getrennten Lehrveranstaltungen ins Studium eingebracht, sodass die Studierenden die Inhalte selbst integrieren und zueinander in Beziehung setzen müssen. Gerade Merkmale inklusiven Unterrichts werden disziplinübergreifend sehr unterschiedlich gefasst und setzen jeweils unterschiedliche Schwerpunkte, was bei der Planung und Durchführung guten inklusiven Unterrichts zu berücksichtigen ist. Die im Seminar thematisierten Perspektiven werden im Folgenden – stark vereinfacht – dargestellt.

Aus der Perspektive der Pädagogischen Psychologie steht die Frage nach gelingenden Lernprozessen und darauf gerichteten Merkmalen guten Unterrichts im Fokus (z.B. Lipowsky, 2020). Aus schulpädagogischer Sicht wird diese Perspektive um die Frage der Didaktik, d.h. nach Bildungszielen, -inhalten und deren Vermittlung, erweitert (z.B. Klafki, 2007). Daran anknüpfend wird aus inklusionspädagogischer Perspektive die Frage bearbeitet, wie Schule und Unterricht so gestaltet werden können, dass alle Schüler*innen sowohl inhaltlich als auch sozial daran teilhaben können (z.B. Kullmann et al., 2014). Aus sonderpädagogischer Perspektive wird abschließend die Frage erörtert, wie Lernbarrieren insbesondere für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf abgebaut werden können (z.B. Bruner, 1974). Die genannten Perspektiven widersprechen sich nicht, setzen aber den Fokus, was in einem guten (inkluisiven) Unterricht im Detail zu beachten ist, sehr unterschiedlich. Alle Perspektiven sind gleichermaßen relevant, da in einem guten Unterricht gelingende Lernprozesse initiiert, Unterrichtsinhalte mit Blick auf die Gegenwart und Zukunft der Schüler*innen ausgewählt und Schüler*innen (auch jene mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf) sowohl bestmöglich individuell gefördert als auch sozial eingebunden werden müssen. Anders gesagt: Aus unserer Sicht kann keine der genannten Perspektiven guten inklusiven Unterricht allein hinreichend beschreiben. Erst wenn alle Perspektiven berücksichtigt und sinnvoll aufeinander bezogen werden, ist guter inklusiver Unterricht möglich.

Die Integration solch unterschiedlicher Perspektiven stellt eine kognitiv höchst anspruchsvolle Leistung dar, die bei unzureichender Unterstützung das Risiko birgt, die Studierenden zu überfordern. Hier drohen eine mangelnde Vernetzung und „Fragmentierung“ (König et al., 2018) des erworbenen bildungswissenschaftlichen Wissens, sodass dieses Wissen in der (Schul-)Praxis ggfs. nicht mehr angewendet werden kann und damit träge bleibt (Gruber et al., 2000; Renkl, 1996). Um einer solchen Überforderung gezielt entgegenzuwirken, werden die verschiedenen Perspektiven im Seminar zunächst nacheinander anhand der Lehrvideos eingebracht und mithilfe einschlägiger Literatur vertieft. Im Anschluss werden relevante Kategorien identifiziert und in Items übersetzt (vgl. Kap. 5). Eine wie im Seminar behutsam vermittelte multiperspektivische Wissensbasis kann im besten Fall die Grundlage professioneller Unterrichtswahrnehmung bilden, welche die Wahrnehmung relevanter Unterrichtsmerkmale und ihre theoriegeleitete Interpretation und Beurteilung ermöglicht (Barth, 2016, S. 40).

⁴ An vielen Universitätsstandorten ist neben der Psychologie und der Erziehungswissenschaft auch die Soziologie systematisch an der Gestaltung der bildungswissenschaftlichen Studieninhalte beteiligt. An der Universität Bielefeld findet ein solch systematischer Einbezug nicht verpflichtend, sondern nur optional als Wahlangebot statt.

5 Erfahrungen mit dem Raster

Das Raster wurde in bisher acht Seminare durchläufen zur Erarbeitung und Erprobung von Operationalisierungen eingesetzt. Dabei haben wir vielfältige Erfahrungen sammeln können und die Erarbeitung des Rasters auf dieser Grundlage fortlaufend weiterentwickelt. Die gesammelten Erfahrungen betreffen unterschiedliche Aspekte, auf die im Folgenden kurz eingegangen wird.

Überforderung der Studierenden

Im ersten Seminare durchlauf wurden zunächst alle theoretischen Inputs vermittelt, und erst im Anschluss daran folgte die Konstruktion des Beobachtungsrasters. Dabei wurde deutlich, dass die Studierenden mit der Menge und der Komplexität der Inhalte bei der Operationalisierung überfordert waren. So mussten die Dozent*innen teilweise Inhalte wiederholt erklären, und die Operationalisierungen fielen oftmals sehr oberflächlich aus (z.B. „Die Lehrkraft verwendet didaktische Konzepte“). Insgesamt entstand der Eindruck, dass die Studierenden die theoretischen Inhalte nicht wie eigentlich intendiert in der Tiefe durchdrungen hatten.

Aufgrund dieser Erfahrung wurde das Seminar so modifiziert, dass sich die theoretischen Inputs und die Erstellung des Rasters abwechselten, um einer Überforderung der Studierenden entgegenzuwirken. So folgte auf einen theoretischen Input wie zuvor beschrieben jeweils unmittelbar die Operationalisierung wesentlicher Merkmale. Nachdem alle theoretischen Perspektiven operationalisiert worden sind, empfiehlt es sich, das Raster gemeinsam mit den Studierenden insgesamt zu erproben und zu überarbeiten. Dabei ist eine Auswahl besonders relevanter Items zu treffen, damit das Instrument übersichtlich und während der Unterrichtsbeobachtungen handhabbar bleibt.

Begrenzte Beobachtbarkeit

In allen bisherigen Seminare durchläufen wurde deutlich, dass bei der Arbeit am Raster weniger die Entwicklung valider Indikatoren zur Unterrichtsbeobachtung als vielmehr eine vertiefte Auseinandersetzung mit den vermittelten theoretischen Konzepten im Fokus stehen sollte. Dies hängt auch damit zusammen, dass sich nicht alle Aspekte guten inklusiven Unterrichts gleich gut beobachten lassen. Neben Merkmalen der Allgemeinen Didaktik, die aus einer Außenperspektive nur schwer zu beobachten sind und einen Einblick in die Planungsabsichten und Begründungszusammenhänge der Lehrkraft erfordern (z.B. *Exemplarität*), ist insbesondere die Adaptivität des Unterrichts mit Blick auf die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen kaum zu beurteilen, weil zu den Lernvoraussetzungen i.d.R. keine Informationen vorliegen.

Berücksichtigung von Spannungsfeldern

Eine weitere Herausforderung besteht darin, dass sich nicht alle Rasterdimensionen in einem Unterrichtsvideo gleichzeitig beobachten lassen: Wenn der Unterricht beispielsweise stark geöffnet ist, lässt sich Strukturierung durch die Lehrkraft teilweise weniger gut beobachten. Dies hängt damit zusammen, dass (guter) offener Unterricht oftmals sehr viel stärker durch Materialien und Aufgabenstellungen strukturiert ist als lehrer*innenzentrierter Unterricht, in dem die Lehrkraft die Strukturierung übernimmt. Ähnlich verhält es sich mit Blick auf individuelle Förderung und Kooperation der Schüler*innen untereinander: Beide stehen in einem Spannungsverhältnis und können meist nicht zeitgleich, sondern allenfalls nacheinander realisiert werden. Die Spannungsfelder sollten im Seminar aufgegriffen und vor dem Hintergrund entsprechender theoretischer Überlegungen mit Blick auf ihre Implikationen für den Einsatz des Rasters diskutiert werden (z.B. Werning & Lütje-Klose, 2016).

Notwendigkeit fachdidaktischer Analysen

Nicht zuletzt lässt sich während der Beurteilung der Unterrichtsvideos feststellen, dass sich nicht alle Dimensionen guten inklusiven Unterrichts fachunabhängig, d.h. aus „rein“ bildungswissenschaftlichen Perspektiven, beurteilen lassen, sondern zusätzlicher fachdidaktischer Analysen bedürfen. So ist beispielsweise für die Beobachtung und Analyse der Dimension (*Inhaltliche*) *Klarheit und Strukturierung* fachdidaktisches Wissen erforderlich, da die Sinnhaftigkeit von Strukturierungen mit Blick auf den Lerngegenstand nur aus einer fachdidaktischen Perspektive bestimmt werden kann.

Da uns die Relevanz fachdidaktischer Perspektiven für eine umfassende Beurteilung guten inklusiven Unterrichts bewusst ist, wird das Seminarkonzept im Zuge eines Transfers derzeit auch unter Einbezug einer naturwissenschaftsdidaktischen Perspektive an der Universität zu Köln erprobt.

Empirische Ergebnisse

Die Ergebnisse der bisherigen formativen Evaluationen zum bildungswissenschaftlichen Seminar zeigen, dass die Studierenden durch den Besuch des Seminars mehr bildungswissenschaftliches Wissen erwerben und inklusivem Unterricht gegenüber aufgeschlossener sind als Studierende einer Kontrollgruppe (Faix et al., 2019b).

Literatur und Internetquellen

- Barth, V.L. (2016). *Professionelle Wahrnehmung von Störungen im Unterricht*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16371-6>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- BiEd (Bielefeld School of Education) (Hrsg.). (o.J.). *Angebote für Lehrende. Beobachtung als Methode in Ihrer Lehrveranstaltung*. <https://uni-bielefeld.de/einrichtung/en/bised/forschung-entwicklung/praxisreflexion/angebote-fur-lehrende/beobachtung-als-methode>
- Bohl, T. & Kucharz, D. (2010). *Offener Unterricht heute: Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Beltz.
- Bruner, J.S. (1974). *Entwurf einer Unterrichtstheorie*. Schwann.
- DIM (Deutsches Institut für Menschenrechte) (Hrsg.). (2017). *Das Recht auf inklusive Bildung. Allgemeine Bemerkung Nr. 4 des UN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Information/Information_Nr_12_Das_Recht_auf_inklusive_Bildung_bf.pdf
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollst. überarb. u. aktual. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Faix, A.-C., Lütje-Klose, B., Textor, A. & Wild, E. (2019a). Ist das guter inklusiver Unterricht? Mit Videoanalysen und Hospitationen von der Theorie zur Praxisreflexion. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (3), 1–19. <https://doi.org/10.4119/hlz-2462>
- Faix, A.-C., Wild, E., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2019b). Professionalisierung für inklusiven Unterricht im Rahmen interdisziplinärer und videogestützter Lehrveranstaltungen. *Journal für Psychologie*, 27 (2), 71–94. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-71>
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 139–156). Hogrefe.

- Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung: Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 9–30). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4>
- Helmke, A. (2018). *Basisfragebogen*. http://www.unterrichtsdiagnostik.de/media/files/SFB_zur_Unterrichtsqualitaet_weibliche_Lehrperson.pdf
- HRK & KMK (Hochschulrektorenkonferenz & Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 / Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz.
- König, J., Doll, J., Buchholtz, N., Förster, S., Kaspar, K., Rühl, A.-M., Strauß, S., Vos-Bremerich, A., Fladung, I. & Kaiser, G. (2018). Pädagogisches Wissen versus fachdidaktisches Wissen? Struktur des professionellen Wissens bei angehenden Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 11–38. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0765-z>
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der Inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89–107). Waxmann.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 51 (26), 7–16. <https://doi.org/10.25656/01:11565>
- Lipowsky, F. (2020). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3., vollst. überarb. u. aktual. Aufl.) (S. 69–118). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_4
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78–92.
- Schweitzer, J. (2019). Beobachtung für (angehende) Lehrer*innen. Ein Lernvideo zu Grundlagen der Methode. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), 39–45. <https://doi.org/10.4119/dimawe-1540>
- Topsch, W. (2004). *Grundwissen für Schulpraktikum und Unterricht* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Beltz.
- UN-BRK (UN-Behindertenrechtskonvention) (Hrsg.). (2008). Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. *Bundesgesetzblatt, Teil II, Nr. 35*, 1419–1457. <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>
- Universität Münster (Hrsg.). (o.J.). *Was schwimmt – was sinkt?* https://www.uni-muenster.de/Koviu/video/#1UE_SchwinSink_Klasse_IDS
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* (4., überarb. Aufl.). Reinhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838547268>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Faix, A.-C., Textor, A., Lütje-Klose, B. & Wild, E. (2023). Woran kann man guten inklusiven Unterricht erkennen? Entwicklung eines Rasters zur Beobachtung und Beurteilung inklusiven Unterrichts. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 89–99. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6599>

Online-Supplement:

Vorlage Beobachtungsraster

Online verfügbar: 29.11.2023

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Zum Nacherfinden.

Bildungswissenschaftliche Konzepte und Materialien für die Lehre

Pädagogische Beobachtungen

**Eine Seminareinheit zur Förderung von Beobachtungskompetenz:
Protokolle erstellen, kriteriengeleitet analysieren
und Peer-Feedback formulieren**

Brigitte Kottmann^{1,*}, Catania Pieper²,
Susanne Miller² & Anne Reh²

¹ Universität: Universität Paderborn

² Universität: Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Paderborn,
Fakultät für Kulturwissenschaften,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Warburger Straße 100, 33100 Paderborn
brigitte.kottmann@upb.de

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag stellt eine Seminareinheit zu pädagogischen Beobachtungen vor, die mehrfach mit Lehramtsstudierenden des vierten bis sechsten Bachelorsemesters in der Berufsfeldbezogenen Praxisstudie im Fach Bildungswissenschaften durchgeführt und erprobt wurde. Zunächst wird die theoretische Hinführung zur Seminareinheit skizziert, in der Definitionen und Funktionen, Gütekriterien sowie mögliche Beobachtungsfehler aufgegriffen werden (als Online-Supplement 1 in Form einer Präsentation zur Nachnutzung hinterlegt). Anschließend wird das methodische Vorgehen des Peer-Feedbacks erläutert, und es werden konkrete (analoge wie digitale) Einsatzmöglichkeiten beschrieben. Abschließend werden so gewonnene Beobachtungsprotokolle als Material für weitere Lehrkontexte angeboten und didaktische Ideen für anschließende Arbeiten formuliert. Insgesamt 25 exemplarische Beobachtungsprotokolle sind als Online-Supplement 2 hinterlegt, die entsprechend so aufbereitet wurden, dass sie gebündelt oder auch einzeln in Lehrveranstaltungen eingesetzt werden können. Die abweichenden Formate, unterschiedlichen Situationen, konträren Formulierungsstile sowie verschiedenen Qualitäten der Beobachtungsprotokolle bieten vielfältige Schwerpunktsetzungen in der konkreten Lehr- und Lernpraxis.

Schlagwörter: Beobachtung; Lehrerausbildung; Lehrerbildung; Professionalisierung; Lehramtsstudent; Lehramtsstudentin; Seminardidaktik



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

Im aktuellen Schuldiskurs wird das pädagogische Beobachten als eine zentrale Grundkompetenz von (zukünftigen) Lehrer*innen verstanden. Daher wird es bereits in der universitären Lehrer*innenbildung kontinuierlich angebahnt und im Sinne eines Spiralcurriculums fortlaufend entlang von verschiedenen Professionalisierungsanforderungen thematisiert und reflektiert. Vor allem in Seminarveranstaltungen, die im Kontext von schulpraktischen Studien, Praxisbegleitseminaren oder Theorie-Praxisstudien angeboten werden, sind die pädagogische Beobachtung und deren Dokumentation ein überaus relevantes Thema, das sich in Nordrhein-Westfalen vom Eignungs- und Orientierungspraktikum (zu Beginn des Bachelors, mind. 25 Tage) über das außerschulische Berufsfeldpraktikum/die Berufsfeldbezogene Praxisstudie (am Ende des Bachelors, mind. vier Wochen) bis in das Praxissemester im Masterstudium (mind. fünf Monate) und anschließend in den Vorbereitungsdienst zieht.

In diesem Beitrag geht es um eine Seminareinheit zum Themenschwerpunkt „Pädagogische Beobachtungen“, die zwei bis drei Seminarsitzungen (à 90 Minuten) umfasst. Sie ist im Bachelorstudium im Rahmen des außerschulischen Berufsfeldpraktikums angesiedelt. In der ersten Sitzung werden die Themen „Pädagogische Beobachtung“ und „Dokumentation“ auf einer theoretischen Ebene bearbeitet, die in diesem Beitrag unter dem Schlagwort Vorbereitung/Hinführung dargestellt werden (vgl. Kap. 2.1). Anschließend erstellen die Lehramtsstudierenden in ihrer eigenen pädagogischen Praxis (hier die Berufsfeldbezogene Praxisstudie) Beobachtungsprotokolle, die in einer folgenden Seminarsitzung gemeinsam gelesen und kriteriengeleitet analysiert werden. In einem Peer-Feedback (eine Art niedrigschwelliges Peer-Review-Verfahren) formulieren die Studierenden konstruktive Rückmeldungen für ihre Kommiliton*innen und erhalten selbst eine anonyme Rückmeldung. Das konkrete methodische Verfahren wird kleinschrittig in dem Abschnitt Methode dargelegt (vgl. Kap. 2.2). Eine Auswahl der so gewonnenen Beobachtungsprotokolle findet sich als Online-Supplement 2 zu diesem Beitrag. Zusätzlich werden didaktische Ideen für den Einsatz in anderen (universitären) Lehrer*innenbildungskontexten formuliert (vgl. Kap. 2.3). Neben der Bereitstellung der Online-Supplements (vgl. Kap. 3) führt der folgende Beitrag außerdem in die theoretischen Hintergründe zum Pädagogischen Beobachten ein (vgl. Kap. 4) und beschreibt konkrete Erfahrungen mit der Seminareinheit (vgl. Kap. 5).

2 Didaktischer Kommentar

Die von uns entwickelte Seminareinheit zum Themenschwerpunkt „Pädagogische Beobachtungen“ richtet sich an Lehramtsstudierende im 4.–6. Bachelorsemester des Faches Bildungswissenschaften, die aktuell ihr außerschulisches Berufsfeldpraktikum¹ bzw. ihre Berufsfeldbezogene Praxisphase² absolvieren. Für die Berufsfeldbezogene Praxisstudie gibt es ein breites Spektrum an möglichen Praxisorten, beispielsweise im Ganztags- oder in Kindertageseinrichtungen, sowie an fachlichen Zugängen, beispielsweise über ein Unterrichtsfach oder über das bildungswissenschaftliche Studium. Zudem kann die berufsfeldbezogene Praxisstudie sowohl am Block (in ca. vier Wochen) als auch semesterbegleitend absolviert werden. Im Kontext der hier beschriebenen Seminareinheit übernehmen die Studierenden eine Einzelförderung eines Grundschulkindes, welche sowohl

¹ Das außerschulische Berufsfeldpraktikum ist am Ende der Bachelorphase angesiedelt, „[...] das den Studierenden konkretere berufliche Perspektiven außerhalb des Schuldienstes eröffnet oder Einblicke in die für den Lehrerberuf relevanten außerschulischen Tätigkeitsfelder gewährt“ (LABG 2009/2018, § 12 Abs. (2)). Ausführlichere Informationen findet man unter: Praxiselemente | Bildungsportal NRW (schulministerium.nrw).

² An der Universität Bielefeld wird das außerschulische Berufsfeldpraktikum als Berufsfeldbezogene Praxisstudie bezeichnet, um sowohl die berufliche Nähe als auch die wissenschaftliche Begleitung und Ausrichtung auf das Forschende Lernen zu betonen.

im schulischen als auch im außerschulischen Bereich stattfinden kann und die semesterbegleitend über zwei Semester angelegt ist. Die dafür erforderliche Beschreibung der Lernentwicklung des Kindes sowie der Einzelförderung dient somit auch dem Ziel, das eigene pädagogische Handeln und konkrete Lernfortschritte des Kindes zu dokumentieren und wahrzunehmen.

Alle Studierenden haben zu Beginn ihres Studiums bereits das Eignungs- und Orientierungspraktikum durchlaufen, in deren Kontext bereits das Thema „Beobachtung von Unterricht“ theoretisch bearbeitet und in der Praxisphase auch erprobt wurde. Somit kann an ein gewisses Grundwissen sowie erste Erfahrungen angeknüpft werden. Weil – wie eingangs skizziert – pädagogische Beobachtungen ein zentrales Merkmal von professionellem Lehrer*innenhandeln darstellen, welches innerhalb der (universitären) Lehrer*innenbildung verschiedene professionstheoretische Schwerpunkte, beispielsweise im Kontext von didaktischem und diagnostischem Handeln setzt, ist es hier abermals expliziter Gegenstand des Begleitseminars, jedoch mit dem Beobachtungsschwerpunkt auf ein einzelnes Kind. Die in der Praxis erstellten Beobachtungsprotokolle werden von den Studierenden häufig als empirisches Material verwendet, um theoriebasierte Fragestellungen in Fallstudien oder Bachelorarbeiten mit Hilfe verschiedener Auswertungsverfahren zu bearbeiten (dafür werden die Protokolle den Arbeiten im jeweiligen Anhang beigelegt). Auch in Studienprojekten im Rahmen des Praxissemesters oder Masterarbeiten dienen Beobachtungsprotokolle häufig als eigenes Datenmaterial, was die Notwendigkeit von aussagekräftigen und kriteriengeleiteten Dokumentationen unterstreicht.

2.1 Vorbereitung auf pädagogisches Beobachten und Hinführung zu diesem

In der ersten Sitzung geht es zunächst um einen theoretischen Zugang zum Thema „Pädagogische Beobachtung“ sowie dessen Dokumentation. Definitionen und Funktionen (z.B. Atteslander, 2008; de Boer & Reh, 2012), Zugänge und Qualitätskriterien (z.B. de Boer, 2012; Friebertshäuser, 2003) sowie mögliche Beobachtungsfehler (z.B. Böhmann & Schäfer-Munro, 2008) werden in dieser Einheit aufgegriffen. Ebenso werden verschiedene Formate (Fließtext, Stichpunkte, Tabellen etc.) von Protokollen thematisiert und auch vor dem Hintergrund der konkreten Handhabbarkeit (in der eigenen pädagogischen Praxis) diskutiert. Als hilfreich haben sich beispielsweise folgende Materialien erwiesen:

- de Boer, H. & Reh, S. (Hrsg.). (2012). *Beobachtung in der Schule – Beobachtung lernen*. Springer VS.
- Die Grundschulzeitschrift (2016, 292/293: *Beobachtung* (Themenheft), hrsg. v. H. de Boer & D. Merklinger). Friedrich.
- Schweitzer, J. (2019). Beobachtung für (angehende) Lehrer*innen. Ein Lernvideo zu Grundlagen der Methode. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), 39–45.

Um den Studierenden einen ersten Praxisbezug zu bieten, können nach der theoretischen Einheit gemeinsam einzelne Sequenzen von Videovignetten (z.B. aus dem Material der Grundschulzeitschrift oder auf dem Meta-Videportal für die Lehrkräftebildung (s. Meta-Videportal: unterrichtsvideos.net) beobachtet und protokolliert werden. Zentral für diesen Schritt ist auch eine Reflexion der eigenen Rolle als Beobachter*in (vgl. Beck & Scholz, 2012) bzw. in der Berufsfeldbezogenen Praxisstudie als (beobachtende*r) Studierende*r im Rahmen einer Einzelförderung eines Kindes.

Die im Rahmen der gemeinsamen Betrachtung einer kurzen Videosequenz (maximal drei Minuten) entstandenen „spontanen“ Protokolle können mittels verschiedener Fragestellungen in Kleingruppen verglichen und reflektiert werden:

- Wer hat was beobachtet bzw. dokumentiert?
- Wie umfangreich sind die Protokolle?

- Wie viele Wörter umfassen die Protokolle?
- Sind sie im Fließtext oder in Stichpunkten verfasst?
- Wurden Beobachtungen oder Bewertungen und Deutungen protokolliert?
- Könnte eine Person, die den Film nicht gesehen hat, nachvollziehen, was beobachtet wurde?

Der Austausch in Kleingruppen verdeutlicht den Studierenden bereits, wie komplex Beobachtungen und ihre Dokumentation sind. Aufschlussreich ist häufig der Vergleich der Protokolle, da kein Protokoll dem anderen gleicht, obwohl dieselbe Videosequenz beobachtet wurde. Dieser Zugang bietet einen Moment der selbstbezogenen Reflexion.

Anschließend können beispielweise mögliche Hinweise bzw. Kriterien für das Schreiben von Beobachtungen nach de Boer (2012, S. 77) thematisiert werden:

- „1. Der Beobachtung sollten Ort, Datum, Uhrzeit, Klasse, Fach und Ausgangssituation vorangestellt werden.
2. Die Beobachtungsnotizen können in zwei Spalten angelegt werden. In der ersten Spalte werden Situationsbeschreibungen notiert und in der zweiten Spalte eventuelle Deutungen.
3. Die Protokollierung sollte während der Beobachtung beginnen und im Abschluss direkt mit Gesprächsnotizen zur Situation ergänzt und zeitnah fertig gestellt werden.
4. Das Beobachtungsprotokoll enthält eine möglichst differenzierte Handlungs- und Situationsbeschreibung. Neben der gesprochenen Sprache ist eine Beschreibung der nonverbalen Kommunikation bedeutend.
5. Die Beschreibung erfasst die beobachtete Situation so genau, dass eine außenstehende Person den Verlauf und das Geschehen nachvollziehen kann. Zeitspannen werden nicht zusammengefasst und nach Möglichkeit aufgeschlüsselt beschrieben.
6. Verschiedene Aktivitäten einer Person werden detailliert beschrieben: anstatt Person A war abgelenkt, z.B. Sarah schaut aus dem Fenster, kramt dann im Ranzen, nimmt ihr Stickerheft raus und schaut es sich unter der Bank an.
7. Beobachtungsbeschreibungen sind sprachliche Übersetzungen des Beobachteten; sie enthalten Deutungen. Wertungen und Festschreibungen können durch detailgenaue Beschreibungen beobachtbarer Handlungen und durch vorsichtige Ausdrucksweisen teilweise vermieden werden: ‚vermutlich‘, ‚möglicherweise‘, ‚anscheinend‘, ‚könnte sein‘ ...
8. Die eigene Subjektivität kann sprachlich deutlich gemacht werden: z.B. ‚wirkt auf mich‘, ‚macht den Eindruck‘, ‚ich vermute‘ ...“

Möglich ist, dieselbe Videosequenz abschließend noch einmal zu zeigen und zu reflektieren, inwiefern die als erstes verfassten Protokolle den Kriterien entsprechen; ebenso ist es möglich, dabei ein zweites Protokoll zu verfassen und das erste und das zweite miteinander zu vergleichen.

Im Anschluss an die erste Seminarsitzung bekommen die Studierenden die Aufgabe, für die zweite Seminarsitzung ein eigenes Beobachtungsprotokoll in ihrer konkreten Praxis der Berufsfeldbezogenen Praxisstudie zu erstellen und dieses der*dem Dozierenden per Mail zukommen zu lassen oder auf einer digitalen Lernplattform (wie z.B. *Moodle*) in einen Abgabeordner hochzuladen (möglichst im Word-Format). Da für die Erstellung der Beobachtungsprotokolle sowie für die Vorbereitung der Feedbacksitzung genügend Zeit eingeplant werden sollte, empfiehlt es sich, die beiden (oder die drei) Seminareinheiten nicht unmittelbar hintereinander zu planen.

2.2 Die Methode des Peer-Feedbacks

Zur Vorbereitung der folgenden Sitzung sollten alle Protokolle von der*dem Dozierenden gesichtet und anonymisiert werden,³ d.h., die Namen von Kindern, Schulen und Lehrkräften sowie weitere personenbezogenen Daten werden verfremdet. Für die Namen der Kinder werden Ziffern oder Buchstabenkürzel⁴ vergeben, was keine „persönliche“ Lösung darstellt, sich jedoch als praktikabel erwiesen hat. Somit ist in den Protokollen beispielsweise von „Mädchen 1“ und „Junge 2“ die Rede. Die gesammelten Protokolle werden in einem Dokument hintereinander gereiht und über eine digitale Lernplattform allen Seminarteilnehmenden vorab zur Verfügung gestellt.

Die vorbereitende Aufgabe der Studierenden für die Seminarsitzung liegt darin, sich einen Überblick über alle Protokolle zu verschaffen und sich zu orientieren, hinter welcher „Ziffer“ bzw. welchem „Kürzel“ sich das eigene Protokoll verbirgt. Diese Anonymisierung ist für das methodische Vorgehen in der gemeinsamen Sichtung sowie das Peer-Feedback zu den Protokollen wünschenswert, da so die Anonymität der Studierenden gewahrt wird. In der Sitzung erfolgt nun als erstes ein offener Austausch über die gesamten Protokolle und deren Bandbreite (z.B. Was für Situationen wurden protokolliert? Um welche Form der Protokollierung handelt es sich?). Nach dieser offenen Austauschphase wird in ein regelgeleitetes Verfahren zum Peer-Feedback zu den Protokollen übergegangen. Das methodische Vorgehen kann in der Wissenschaftssprache als ein *Double-Blind-Peer-Review-Verfahren* (Doppelblindgutachten) bezeichnet werden, wobei sich hier das „blind“ ausschließlich auf die Anonymität der Verfasser*innen selbst sowie auf die Gutachter*innen bezieht, nicht auf die Gutachter*innen untereinander.

Um die Studierenden auf die „Gutachten“, die im Seminarkontext als Feedback bezeichnet werden, vorzubereiten, bietet es sich an, Methoden des Feedbacks aufzugreifen, um den Studierenden konkrete Orientierungen anbieten zu können. Als sehr anschaulich hat sich beispielsweise die Fünf-Finger-Methode nach Wernke (2019, S. 7; vgl. auch Thurn, 2021) erwiesen:

- Das hast du gut gemacht: Daumen.
- Darauf solltest du achten: Zeigefinger.
- Das kannst du verbessern: Mittelfinger.
- Daran halte fest: Ringfinger.
- Das kam zu kurz: Kleiner Finger.

Für das anschließende Feedback zu den Beobachtungsprotokollen wurden bisher drei Varianten umgesetzt:

1. Analog – Präsenz: Jeweils zwei Studierende (= Gutachter*innen) erhalten (beispielsweise durch ein Losverfahren) zwei „Anonymitätsziffern“ bzw. Protokolle (nicht die eigenen), die sie gemeinsam lesen und vor verschiedenen Kriterien⁵ (aus der ersten Seminareinheit) sichten.⁶ Gemeinsam besprechen und diskutieren sie gelungene und noch ausbaufähige Aspekte und verschriftlichen diese abschließend in einem wertschätzenden und konstruktiven Feedback. Diese Rückmeldungen werden mit der „Anonymitätsziffer bzw. -kennzeichnung“ (Junge 1, Mädchen B etc.) versehen, so dass der*die Autor*in die Rückmeldung anonym erhält.

³ Der Prozess der Anonymisierung kann auch von den Studierenden selbst durchgeführt werden. Hier sollte dann vorab (z.B. durch ein Verlosen von Nummern oder Kürzeln) eine Kennzeichnung erfolgen. Bei diesem Vorgehen kann es immer dazu kommen, dass die Anonymisierung nicht sauber und konsequent erfolgt, so dass u.U. Rückschlüsse möglich sind.

⁴ Vor allem in Seminargruppen mit mehr als 26 Teilnehmenden bieten sich die Ziffern an.

⁵ Konkret im Seminar werden zum Beispiel häufig die Beobachtungskriterien von de Boer (2012) und/oder Beck & Scholz (2012) verwendet.

⁶ Diese Form der „Gegenseitigen Rückmeldung“ lässt sich bei Moodle einrichten, so dass das Matching automatisiert erfolgen kann.

2. Digital – öffentlich: Statt eines analog-präsenten Vorgehens kann auch ein digitales gewählt werden, was sich gerade bei größeren Seminargruppen anbietet. Das Feedback kann beispielsweise über eine digitale Pinnwand erfolgen, die vorab mit jeweils einer Spalte pro Protokoll vorbereitet wird. Hier kann der Arbeitsauftrag lauten, jeweils für das Protokoll „vor“ und „nach“ dem eigenen ein Feedback zu formulieren (d.h., der*die Protokollierende des Protokolls zu „Junge 7“ formuliert für 6 und 8 ein Feedback). Diese Möglichkeit des öffentlichen Feedbacks erhöht die Transparenz dahingehend, dass man für alle vorliegenden Protokolle das Feedback sichten kann, dass man zwei – möglicherweise verschiedene – Feedbacks zu seinem eigenen Protokoll bekommt und abschließend auch im Seminar die Feedbacks reflektieren kann. Auch dieses Vorgehen erleichtert über die Anonymisierung einen Schutz der Studierenden; allerdings bleibt der Austausch unter den „Gutachter*innen“ aus. Gleichwohl kann über Kleingruppen auch hier eine Verständigung sowohl über die Protokolle als auch über ein kriteriengeleitetes Feedback erzielt werden.
3. Digital – nicht öffentlich: Viele Lernplattformen, wie z.B. *Moodle*, bieten die Möglichkeit, einen „Abgabeordner mit gegenseitiger Rückmeldung“ zu erstellen; hier werden die Protokolle seitens der Studierenden anonymisiert hochgeladen, und der*die Dozierende kann konkrete FeedbackEinstellungen vorgeben. Die Protokolle werden im Anschluss an die Abgabefrist „gematcht“, so dass allen Studierenden ein Protokoll zugewiesen wird, zu dem dann wiederum über *Moodle* eine Rückmeldung formuliert wird. Die Dozierenden haben Einblick in die Protokolle und auch in die formulierten Feedbacks. Dieses Vorgehen kann auch mit größeren Seminargruppen umgesetzt werden; gleichwohl sind die Phasen der gemeinsamen Bearbeitung und Reflexion gegebenenfalls geringer.

Unabhängig von der gewählten Variante setzen sich über das methodische Vorgehen des „Peer-Feedbacks“ alle Studierenden durch den Austausch über Kriterien und die Verschriftlichung zum fremden Beobachtungsprotokoll in einer distanzierten Form mit der Dokumentation von Beobachtungsprotokollen auseinander und erhalten gleichzeitig eine Rückmeldung zum eigenen Protokoll, was einen weiteren Reflexionsanlass bietet. In diesem methodischen Vorgehen ist das fremde Protokoll der „Resonanzboden“ (Helsper, 2018, S. 134) für die Auseinandersetzung mit dem eigenen Protokoll, weil „eine über den fremden Fall angeregte selbstreferenzielle Auseinandersetzung mit dem Eigenen“ (Helsper, 2018, S. 134) stattfinden kann.

2.3 Beobachtungsprotokolle als Material/Produkt

Die Seminareinheit wurde in mehreren Semestern mit unterschiedlichen Seminargruppen durchgeführt. Jeweils nach Abschluss der Seminareinheit wurden die Studierenden gefragt, ob sie einer wissenschaftlichen Veröffentlichung ihrer anonymisierten Protokolle zustimmen, und ihr Einverständnis wurde schriftlich eingeholt. Aus einem umfangreichen Pool an Beobachtungsprotokollen ($N = 150$) wurden für diesen Beitrag 25 Beobachtungsprotokolle ausgewählt (vgl. Online-Supplement 2).

Im Folgenden sollen einzelne didaktische Ideen formuliert werden, wie die Beobachtungsprotokolle für weitere (universitäre) Lehrveranstaltungen genutzt werden können:

- Material zur Veranschaulichung/Illustration: Ein Beobachtungsprotokoll kann beispielsweise eine theoretische Einheit zur „pädagogischen Beobachtung“ begleiten und als unterstützendes Material dienen, an dem einzelne Theoriebezüge oder Kriterien, möglicherweise aber auch Stärken und Schwächen des exemplarischen Protokolls veranschaulicht und diskutiert werden können.
- Material als Praxisbezug (in Kleingruppen): In Kleingruppen können die Studierenden das Material sichten und entlang von verschiedenen Fragestellungen (s.u.) bearbeiten. Abhängig von dem Seminarkontext können sowohl methodische als auch inhaltliche Fragen an das Material gerichtet werden. Wird hierfür ein einziges

Beobachtungsprotokoll gewählt, kann über die unterschiedlichen Perspektiven der Kleingruppen beispielsweise die Komplexität von Beobachtungen und ihrer Dokumentation zum Gegenstand gemacht werden. Ein Arbeiten mit verschiedenen Protokollen in den Kleingruppen bietet stattdessen beispielsweise die Möglichkeit, die inhaltliche Vielfalt und die verschiedenen Protokollformen aufzugreifen.

Fragen, die zum Beispiel an das Material gerichtet werden können, sind:

- Wurden die thematisierten Kriterien (z.B. nach de Boer, 2012) beachtet?
- Worum geht es in der beobachteten Situation? An welchen Stellen handelt es sich um Beobachtungen oder mehr um Wertungen? An welchen Stellen handelt es sich um Hypothesen oder Hintergrundinformationen, die ein*e neutrale*r Beobachter*in u.U. nicht hätte, oder bereits um Interpretationen?
- Welche Informationen sind möglicherweise für die beobachtete Situation irrelevant? Werden an manchen Stellen Informationen vermisst, die die Situation detaillierter machen würden?
- Werden auch konkrete Äußerungen der Kinder als „wörtliche Rede“ protokolliert? Welchen Zugewinn ermöglichen diese O-Töne?
- Sind möglicherweise auch Emotionen oder Kommentare des*der „Beobachtenden“ von Interesse, die getrennt von den Beobachtungen aufgeführt werden können?
- Inwiefern ist es sinnvoll, am Ende des Protokolls (getrennt von den Beobachtungen) jeweils auch Bemerkungen oder Konsequenzen zu formulieren?
- Welche Vor- oder auch Nachteile werden bei den unterschiedlichen Formaten – Fließtext, Stichpunkte, Tabelle etc. – sichtbar? Welches Format favorisieren Sie – aus der Perspektive der*des Protokollierenden, aus der Perspektive der*des Lesenden? Warum?
- Welches Feedback, welche Rückmeldungen, Tipps oder Hinweise würden Sie der*dem Autor*in geben?
- Welche dieser Hypothesen sind möglicherweise für die kommende pädagogische Arbeit wichtig, weil sie diagnostische Beobachtungen oder Einsichten enthalten, die Einflüsse auf das zukünftige didaktische Handeln haben können?

Anschließend kann das Feedback individuell genutzt werden, um die vorliegenden Protokolle zu überarbeiten. Ebenso können weitere Rückmeldungen eingerichtet und mit der Seminargruppe erste und zweite Versionen verglichen und wiederum kriteriengeleitet analysiert werden. Hier kann je nach Seminarkontext und dem Interesse der Studierenden differenziert vorgegangen werden. Jedem Vorgehen ist aber gemein, dass durch die kriteriengeleiteten Analysen und das formulierte Feedback die Kriterien für Beobachtungsprotokolle transparenter und konkret nachvollziehbarer werden, so dass letztlich auch die Qualität der Dokumentation steigt.

3 Das Material

Im Online-Supplement 1 findet sich eine Präsentation, die insbesondere für die theoretische Hinführung zum pädagogischen Beobachten genutzt werden kann. Dort werden u.a. die Aspekte Definition, Dokumentation, kriteriengeleitete Analyse sowie Feedback aufgegriffen. Das Online-Supplement 2 beinhaltet 25 verschiedene studentische Beobachtungsprotokolle, die für diese Veröffentlichung anonymisiert, aber nicht weiter bearbeitet wurden. Bei der Auswahl wurde angestrebt, voneinander abweichende Formate, konträre Formulierungsstile, verschiedene Qualitäten sowie unterschiedliche Situationen abzubilden.

4 Theoretischer Hintergrund

Pädagogische Beobachtung stellt eine zentrale Kompetenz von (zukünftigen) Lehrkräften dar (vgl. Rahm & Lunkenbein, 2014, S. 243) und wird als eine grundlegende Voraussetzung für ein professionelles Lehrer*innenhandeln gesehen (vgl. de Boer & Reh, 2012, S. V), weil es das Handeln von Lehrkräften in den verschiedensten Handlungsfeldern fortwährend begleitet. Beispielsweise geht es darum, Unterricht aus methodischen, didaktischen oder sozialen Perspektiven zu beobachten, konkret Lerngruppen, einzelne Schüler*innen, deren Lernaktivitäten und -prozesse in den Blick zu nehmen etc. Die Beobachtungskompetenz liegt somit quer zu den bildungswissenschaftlichen Standards „Unterrichten“, „Erziehen“ und „Beurteilen“ (KMK, 2019), da sie für *jeden* dieser Standards grundlegend ist. Aufgrund der Allgegenwärtigkeit ist eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Beobachtung und der Dokumentation dieser unumgänglich. Im Rahmen der (universitären) Lehrer*innenbildung geht es um den Aufbau professioneller Beobachtungskompetenz, aber auch um die Reflexion der Rolle als Beobachter*in sowie die Auseinandersetzung mit möglichen Voreinstellungen und Stereotypen. Beobachtung sollte den Kindern pädagogisch zugewandt sein, d.h., es geht auch um eine verstehende Perspektive und die „Fähigkeit, Situationen mehrdimensional und mit evtl. vorhandenen Widersprüchlichkeiten betrachten und reflektieren zu können“ (Dexel & Kottmann, 2022, S. 102). Gleichzeitig sollte sie gezielt und systematisch erfolgen, so dass auch spezifische Zugänge zur Beobachtung sowie mögliche Beobachtungsfehler und/oder blinde Flecken wahrgenommen werden können.

Pädagogische Beobachtungen sind ein Ausgangspunkt für Bildungs- und Erziehungssowie diagnostische Prozesse. Die Beobachtung eines Kindes, ein damit verbundenes Wahrnehmen seiner individuellen Lernausgangslage und seiner aktuellen Situation zielen auf ein Kennenlernen und Verstehen des Kindes ab (vgl. Heinzl, 2012, S. 173), woraus anschließend pädagogisch-didaktische Entscheidungen resultieren können (vgl. Fabel-Lamla & Pietsch, 2012, S. 298), was auch als didaktische Diagnostik (vgl. Prengel, 2016, S. 50) bezeichnet wird. Eine professionelle Praxis des Beobachtens erweist sich auch vor inklusionsbezogenen Ansprüchen als bedeutungsvoll, können so doch wirkmächtige Bilder zu Schüler*innen, ihren Verhaltensweisen und Lernprozessen professionell eingefangen werden (vgl. de Boer & Braß, 2018, S. 222). Das gegenseitige abschließende Feedback ermöglicht eine konstruktive Rückmeldung, gleichzeitig aber auch eine Sensibilisierung der Studierenden im Hinblick auf stereotype Beschreibungen oder Beobachtungsfehler und vor allem einen Auf- und Ausbau ihrer Beobachtungskompetenz. Gleichzeitig ist auch das Formulieren von Feedback eine in der Schule zentrale Aufgabe, die seitens der universitären Lehrer*innenbildung angebahnt werden sollte (vgl. Hattie & Timperley, 2016; Thurn, 2021).

5 Erfahrungen

Für die Vorbereitung der und Hinführung zur Seminareinheit, den Einsatz der Peer-Feedback-Methode sowie die Beobachtungsprotokolle als Material/Produkt liegen keine systematisch erfassten empirischen Ergebnisse vor. Stattdessen werden nachfolgend Erfahrungen berichtet, die sich auf Rückmeldungen der Studierenden sowie die Reflexionen der Dozierenden beziehen.

Studierende bewerten die Seminareinheit „Pädagogische Beobachtung: Protokolle verfassen und Peer-Feedback formulieren“ durchaus unterschiedlich. Viele Studierende formulieren zunächst, dass sie sich bereits mit Beobachtungen und ihrer Dokumentation auseinandergesetzt haben (während der ersten Praxisphase im Studium), so dass es zunächst – in ihren Augen – eine als reine Wiederholung angesehene Thematik ist. In der konkreten Praxis des Beobachtens und der Auseinandersetzung mit der fremden und ei-

genen Dokumentation zeigt sich dann jedoch relativ deutlich, dass verschiedene Unsicherheiten und Schwierigkeiten auftreten. Vor allem das methodische Vorgehen des Peer-Feedbacks wird von vielen Studierenden als sehr positiv beschrieben. Denn zum einen gewinnen sie über die Anonymisierung einen Schutz, und zum anderen bieten der Austausch über die Vielzahl verschiedener Protokolle, das zu bewertende fremde Beobachtungsprotokoll und die Rückmeldung zum eigenen Beobachtungsprotokoll eine intensive Auseinandersetzung, die als fruchtbare Grundlage für weitere Arbeiten gesehen wird.

Die formulierten Feedbacks fallen unterschiedlich aus. Sind manche umfangreich und detailliert, sind andere eher allgemein oder im Stichwortprinzip formuliert. Um diesem Ungleichgewicht vorzubeugen, ist eine Thematisierung von Feedbackkultur notwendig, in der gemeinsame Kriterien und Wünsche an die Rückmeldungen festgehalten werden.

Die von den Studierenden beschriebene kognitive Aktivierung wird auch aus der Perspektive der Dozierenden bestätigt, wenn die Kleingruppen in der Regel intensiv arbeiten und die Beobachtungsprotokolle der Studierenden in vielen Praktikumsberichten (die am Ende des Seminars verfasst werden) eine entsprechende Qualität aufweisen. Eine strukturelle Schwierigkeit des methodischen Vorgehens ist, dass, wenn (vor allem in der Variante: Analog-Präsenz) Seminarteilnehmende fehlen, andere Teilnehmende keine (unmittelbare) Rückmeldung zu ihren Beobachtungsprotokollen erhalten. Zwar könnten die fehlenden Teilnehmenden diese Aufgabe nachholen; allerdings zeigt die Praxis, dass hierfür oft mehrere Erinnerungen nötig sind und dass gerade diese zeitliche Unmittelbarkeit für die Studierenden wertvoll ist. Sind nur wenige Teilnehmende krank (max. drei), kann die Seminarleitung diese Rückmeldungen spontan schreiben. Die digitale Form der Rückmeldung (hier exemplarisch über eine digitale Pinnwand) ermöglicht, dass allen Studierenden die Feedback-Kommentare in anonymisierter Form zugänglich sind, was einen intensiveren Austausch ermöglicht als schriftliche Kommentare, die den jeweiligen Protokollant*innen am Ende des Seminars in Papierform ausgehändigt wurden.

Bei der Planung der Seminareinheit hat es sich bewährt, die beiden bzw. drei Sitzungen nicht unmittelbar aufeinander folgen zu lassen, sondern im Abstand von etwa vier Wochen im Seminarplan anzusetzen, da die Studierenden für das Erstellen des Protokolls entsprechende Zeit benötigen – wenn es aus der eigenen Praxis stammt. Ebenso hat es sich bewährt, dass die Protokolle seitens der*des Dozierenden gesammelt und anonymisiert werden, da so die Anonymität bei der Rückmeldung besser gewährleistet ist und in Einzelfällen eine (zusätzliche) individuelle Rückmeldung an die Studierenden ermöglicht wird.

Als Fazit kann festgehalten werden, dass durch die Seminareinheit die Vielschichtigkeit Pädagogischer Beobachtung, der Zugewinn durch den Austausch unterschiedlicher Perspektiven sowie die Notwendigkeit einer zeitnahen Dokumentation sehr deutlich herausgearbeitet werden können (vgl. Brügelmann, 2014; De Boer, 2015). Für die Studierenden entsteht die Chance eines konkreten, an der Praxis orientierten Professionalisierungsanlasses. Auch mögliche Beobachtungsfehler, stereotype Zugänge oder die Gefahr von blinden Flecken werden offenkundig, ebenso wie die Komplexität der Anforderungen an Lehrkräfte, im eigenen Unterricht Beobachtungen sowohl durchzuführen als auch zeitnah zu dokumentieren, was aber gleichwohl eine Grundlage pädagogischer Tätigkeit darstellt.

Literatur und Internetquellen

- Atteslander, P. (2008). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (12., durchges. Aufl.). Schmidt.
- Beck, G. & Scholz, G. (2012). Die Schule als Beobachtungsfeld. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 85–114). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3>
- Böhmman, M. & Schäfer-Munro, R. (2008). *Kursbuch Schulpraktikum: Unterrichtspraxis und didaktisches Grundwissen*. Beltz
- Brügelmann, H. (2014). Lernbeobachtung und Leistungsbeurteilung in der inklusiven Grundschule. In S. Peters & U. Widmer-Rockstroh (Hrsg.), *Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule* (S. 138–147). Grundschulverband.
- Busse, V., Bloch, R., Haag, L., Wernke, S., Wisniewski, B. & Zierer, K. (Hrsg.). (2019). *Feedback* (Friedrich Jahresheft XXXVII). Friedrich.
- de Boer, H. (2012). Pädagogische Beobachtung. Pädagogische Beobachtungen machen – Lerngeschichten entwickeln. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 173–188). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3>
- de Boer, H. (2015). Beobachten Lernen – Lernen Beobachten: phasenübergreifendes Professionalisieren für inklusive Praxis. In M. Urban, M. Schulz, K. Meser & S. Thoms (Hrsg.), *Inklusion und Übergang. Perspektiven der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen* (S. 198–214). Klinkhardt.
- de Boer, H. & Braß, B. (2018). Beobachten lernen in der Lehrer*innenbildung. In S. Gottuck, I. Grünheid, P. Mecheril & J. Wolter (Hrsg.), *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung* (S. 221–238). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19496-3_10
- de Boer, H. & Reh, S. (Hrsg.). (2012). *Beobachtung in der Schule – Beobachtung lernen*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3>
- Dexel, T. & Kottmann, B. (2022). Inklusive Diagnostik in der Schule. In C. Fischer & D. Rott (Hrsg.), *Individuelle Förderung – Heterogenität und Handlungsperspektiven in der Schule* (S. 97–107). Waxmann UTB.
- Die Grundschulzeitschrift* (2016, 292/293: Beobachtung (Themenheft), hrsg. v. H. de Boer & D. Merklinger). Friedrich.
- Fabel-Lamla, M. & Pietsch, S. (2012). Vom Beobachten zum Handeln im Lehrberuf. Herausforderungen und Prozessstrukturen bei der Bearbeitung pädagogischer Problemsituationen. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachtung lernen* (S. 281–300). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_16
- Friebertshäuser, B. (2003). Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 503–534). Juventa.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2016). Die Wirkung von Feedback. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Thementeil Allgemeine Didaktik und Hochschule* (S. 204–239). Schneider Hohengehren.
- Heinzel, F. (2012). Der Blick auf Kinder. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 173–188). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_9
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für das pädagogische Handeln* (S. 105–140). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6

- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Prenzel, A. (2016). Didaktische Diagnose als Element alltäglicher Lehrerverarbeit – „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 49–63). Klinkhardt.
- Rahm, S. & Lunkenbein, M. (2014). Anbahnung von Reflexivität im Praktikum. Empirische Befunde zur Wirkung von Beobachtungsaufgaben im Grundschulpraktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 237–256). Waxmann.
- Reh, S. (2012). Beobachtungen aufschreiben. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 115–129). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_6
- Schweitzer, J. (2019). Beobachtung für (angehende) Lehrer*innen. Ein Lernvideo zu Grundlagen der Methode. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), 39–45. <https://doi.org/10.4119/dimawe-1540>
- Thurn, S. (2021). Peer-Feedback. Wie Kinder und Jugendliche sich gegenseitig zu Höchstleistungen ermutigen. *Schule inklusiv*, 10, 28–30.
- Topsch, W. (2004). *Grundwissen für Schulpraktiken und Unterricht* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Beltz.
- Wernke, S. (2019). Praxis Feedback. Eine Gebrauchsanweisung für Schule und Unterricht. In V. Busse, R. Bloch, L. Haag, S. Wernke, B. Wisniewski & K. Zierer (Hrsg.), *Feedback* (Friedrich Jahresheft XXXVII) (S. 7). Friedrich

Beitragsinformationen⁷

Zitationshinweis:

Kottmann, B., Pieper, C., Miller, S. & Reh, A. (2023). Pädagogische Beobachtungen. Eine Seminareinheit zur Förderung von Beobachtungskompetenz: Protokolle erstellen, kriteriengeleitet analysieren und Peer-Feedback formulieren. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 100–110. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6326>

Online-Supplements:

- 1) Präsentation der Seminareinheit zur Förderung von Beobachtungskompetenz: Protokolle erstellen, kriteriengeleitet analysieren und Peer-Feedback formulieren
- 2) Beobachtungsprotokolle aus der Berufsfeldbezogenen Praxisstudie

Online verfügbar: 29.11.2023

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

⁷ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

Zum Nacherfinden. Fachdidaktische, fachbezogene sowie
fächer- oder disziplinübergreifende Konzepte und Materialien für die Lehre

Professionalisierung im Umgang mit Rechenstörungen

Einübung diagnostischer und beraterischer Kompetenzen
anhand eines nachgestellten Videofalls

Ann-Christin Faix^{1,*}, Malin Brückmann¹, Thomas Niewöhner¹,
Andrea Peter-Koop¹ & Elke Wild¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
a.faix@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Rechenstörungen stellen ein Risiko für das Lernen, die Entwicklung und die Teilhabe betroffener Schüler*innen dar. Mathematiklehrkräfte sollten daher in der Lage sein, Rechenstörungen zu erkennen, Eltern diesbezüglich zu beraten und Kinder zielgerichtet zu fördern. Im Beitrag wird ein nachgestellter Videofall vorgestellt, welcher zur Einübung entsprechender Kompetenzen in Bezug auf Diagnostik und Beratung in der interdisziplinären Lehrer*innenbildung genutzt werden kann.

Schlagerwörter: Diagnostik; Förderung; Beratung; Rechenstörung; Video



1 Einleitung

Mathematische Kompetenzen sind für die Bewältigung des alltäglichen Lebens hochbedeutsam, da sie in vielen Zusammenhängen eine Grundlage für das Urteilen und Entscheiden darstellen (OECD, 2018). Somit stellen nicht altersgemäß entwickelte mathematische Kompetenzen ein Risiko für das Lernen, die Bewältigung schulischer Anforderungen sowie für die Entwicklung motivationaler und emotionaler Schwierigkeiten dar (Fischbach et al., 2010). Aufgrund der hohen Persistenz und nachweislich negativer Konsequenzen für die Schullaufbahn sollten Probleme möglichst früh identifiziert und Fördermaßnahmen zeitnah eingeleitet werden. Persistieren ausgeprägte Schwierigkeiten, werden diese unter der Diagnose Rechenstörung gefasst (vgl. Kap. 4). Da Lehrkräfte Schüler*innen bei der Entwicklung ihrer mathematischen Kompetenzen engmaschig begleiten und deren Fähigkeiten einschätzen und bewerten, sind sie Schlüsselfiguren bei der Initiierung von Diagnostik und Förderung. Um das Können und die Sicherheit von Lehrkräften im Umgang mit mathematischen Schwierigkeiten zu stärken, sollten entsprechende Kompetenzen bei Lehrkräften bereits im Studium angebahnt werden.

Genau hierauf zielt die wissenschaftliche Teilmaßnahme „Pädagogisch-psychologische und fachdidaktische Beratungskompetenz“ im Bielefelder Projekt BiProfessional¹ der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Im Rahmen eines ausgearbeiteten und evaluierten Seminarkonzepts erhalten Studierende vertiefte Einblicke in diagnostische und beraterrische Anforderungen sowie einen Überblick über Möglichkeiten der Förderung bei gravierenden Rechenschwierigkeiten. Dazu werden Kompetenzen im Umgang mit Rechenschwierigkeiten in einem interdisziplinären Seminar aus den Perspektiven der Pädagogischen Psychologie und der Mathematikdidaktik beleuchtet und anhand von Fällen aus der Beratungspraxis vermittelt und eingeübt. Einen zentralen didaktischen Baustein bildet das Videomaterial zum Fall „Maja“, welches mit Blick auf seinen Inhalt und seine Funktionen innerhalb des Seminars im vorliegenden Beitrag vorgestellt wird.

2 Didaktischer Kommentar

2.1 Interdisziplinäre Vermittlung von Diagnose- und Beratungskompetenzen im mathematikdidaktischen Lehramtsstudium

Mit standardisierter Diagnostik und Förderung einerseits und Förderdiagnostik andererseits stehen unterschiedliche Herangehensweisen zur Verfügung, wie bei einer (vermuteten) Rechenstörung diagnostiziert und gefördert werden kann.

Eine standardisierte Testung ist erforderlich, damit Eltern begründete Entscheidungen (z.B. bzgl. der weiteren Schullaufbahn ihres Kindes) treffen und zusätzliche Ressourcen (z.B. eine Förderung oder Nachteilsausgleiche) beantragen können. Eine andere Herangehensweise stellt ein förderdiagnostisches Vorgehen dar, bei dem auf eine förmliche Diagnosestellung verzichtet wird und Materialien zur zeitgleichen Feststellung und Förderung von Teilfähigkeiten im Einzelfall eingesetzt werden. Eine solche Förderdiagnostik setzt neben fundierten Kenntnissen über die Entwicklung mathematischer Fähigkeiten ein hohes Maß an fachdidaktischer Expertise und umfangliche Erfahrungen im Umgang mit rechenschwachen Kindern voraus. Daher sollte sie nur von speziell dafür ausgebildeten Fachkräften durchgeführt werden. Welches Vorgehen angezeigt ist bzw. ob gegebenenfalls beide Zugänge verschränkt realisiert werden können, muss im Einzelfall im Benehmen mit den Erziehungsberechtigten entschieden werden.

¹ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

In der universitären Lehrer*innenbildung werden die genannten Herangehensweisen in der Regel von Hochschullehrer*innen aus unterschiedlichen Disziplinen ins Lehramtsstudium eingebracht. Während Pädagogische Psycholog*innen in erster Linie Möglichkeiten standardisierter Diagnostik und Förderung vermitteln, wird in mathematikdidaktischen Lehrveranstaltungen intensiver auf Förderdiagnostik eingegangen. Damit die Studierenden beide Herangehensweisen vergleichend bewerten lernen und das erworbene Wissen nicht träge bleibt, sollten die Perspektiven möglichst kohärent vermittelt werden (Hellmann, 2019). Hierfür bieten sich interdisziplinäre Lehrveranstaltungen an, in denen die zu vermittelnden Kenntnisse aufeinander bezogen und anhand konkreter Fälle aus der Praxis eingeübt und reflektiert werden können.

Im Seminar „Rechenschwierigkeiten aus interdisziplinärer Sicht: Diagnose, Beratung und Förderung“ wird den Studierenden zunächst diagnostisches Basiswissen (z.B. Modelle zur Entwicklung mathematischer Fähigkeiten, Kriterien zur begründeten Auswahl von Tests und Förderprogrammen, Diagnosekriterien zur Feststellung einer Rechenstörung) vermittelt, welches sie auf den Fall „Maja“ (s. Kap. 3) anwenden.

Das Videomaterial umfasst ein Anamnesegespräch und ein Rückmeldegespräch. Das *Anamnesegespräch* soll den Studierenden verdeutlichen, wie im Erstgespräch mit einem Elternteil typische Symptome abzuklären sind und wie das weitere Vorgehen gemeinsam abzusprechen ist. Die Studierenden sollen anhand der Schilderungen des jeweiligen Elternteils entscheiden, ob und wie das Vorliegen einer Rechenstörung geprüft werden sollte. Im Anschluss werden im Seminar die Befunde der beiden eingesetzten diagnostischen Verfahren vorgestellt und in ihren Implikationen diskutiert.

Anhand des *Rückmeldegesprächs* können die Studierenden erneut beobachten, was eine professionelle Gesprächsführung ausmacht, wobei hier inhaltlich im Fokus steht, wie eine Diagnose unmissverständlich, aber doch einfühlsam rückzumelden ist und wie angezeigte Fördermaßnahmen zu besprechen sind.

Vor der Betrachtung des videographierten Best-Practice-Rückmeldegesprächs sollen die Studierenden in einem Rollenspiel zunächst „uninformiert“ ein solches Gespräch simulieren. Dazu wird zunächst in einer Kleingruppe (4 bis 6 Studierende) festgelegt, wer die Rolle der Beraterin bzw. des Beraters (bzw. der Lehrkraft) und wer die Rolle des Elternteils übernimmt (ggf. können diese Rollen doppelt besetzt werden). Die übrigen Studierenden haben die Rolle der „Supervisor*innen“, sollen also beobachten, was aus Ihrer Sicht gut und was suboptimal lief. Die Vorbereitung der Rückmeldegespräche erfolgt durch folgende Aufgabenstellungen:

- Überlegen Sie als Berater*in, was Sie den Eltern mitteilen wollen und wie sie das Gespräch anlegen.
- Überlegen Sie als Elternteil, was Sie sich vom Gespräch erhoffen. Welche Ängste, Sorgen oder Vorurteile könnten Sie haben?
- Überlegen Sie als „Supervisor*in“, was Lehrkräfte in einem Rückmeldegespräch gut oder auch falsch machen können und wie Sie positive wie negative Eindrücke konstruktiv rückmelden.

Bei der Vorbereitung werden die verschiedenen Rolleninhaber*innen zudem von den beiden Seminarleiter*innen unterstützt. Sie erhalten auf Wunsch Tipps und haben die Möglichkeit, Fragen zu stellen.

Nach den Rollenspielen wird der Verlauf der Gespräche anhand folgender Leitfragen reflektiert:

- Konnten Sie als Berater*innen den Eltern in angemessener Form Ihre zentralen Botschaften mitteilen? Was ist Ihnen gut gelungen, und was hätte aus Ihrer Sicht besser laufen können?
- Wurden Ihre Erwartungen als Elternteil eingelöst? Was fanden Sie besonders hilfreich? Und was irritierend oder gar „daneben“?

- Inwiefern verlief das Gespräch aus Ihrer Sicht als „Supervisor*in“ gut, und wo haben sie Optimierungsmöglichkeiten wahrgenommen?

Im Anschluss daran wird das Video mit dem professionellen (aus Datenschutzgründen nachgestellten) Rückmeldegespräch gezeigt, und die Studierenden werden aufgefordert, ihre Eindrücke mit dem von ihnen in Form des Rollengesprächs geführten Gespräch zu vergleichen. Zur vergleichenden Betrachtung wurden folgende Leitfragen vorgegeben:

- An welchen Stellen sehen Sie Unterschiede zwischen dem im Rollenspiel und dem im Video gezeigten Rückmeldegespräch?
- Welche Tipps zu „guter“ Gesprächsführung lassen sich aus allen bisherigen Eindrücken ableiten?

Da insbesondere beraterische Kompetenzen sowohl in bildungswissenschaftlichen als auch im mathematikdidaktischen Teilen des Lehramtsstudiums häufig nicht näher behandelt oder eingeübt werden, stellt die praxisnahe Auseinandersetzung mit dem authentischen Videomaterial einen zentralen Mehrwert des Seminars dar. Dieser Aspekt erscheint umso wichtiger, als diagnostische Erkenntnisse bei einer vorliegenden Rechenschwäche in geeigneter Form kommuniziert und daraus zu ziehende Konsequenzen für das weitere Vorgehen mit den Erziehungsberechtigten abgestimmt werden müssen. In Majas Fall liegt eine Rechenstörung im Sinne der International Classification of Diseases vor (vgl. DIMDI, 2018), und es bieten sich schulische und lerntherapeutische Maßnahmen an, die im weiteren Verlauf des Seminars vorgestellt und anhand ausgewählter Materialien erfahrbar gemacht werden. So werden im Seminar die Phasen Diagnostik, Beratung und Förderung systematisch – fallorientiert – miteinander verzahnt.

2.2 Einsatzmöglichkeiten des Videomaterials im Psychologiestudium

Das Material wurde für die Lehrer*innenbildung entwickelt, kann aber auch im Psychologiestudium eingesetzt werden, um beispielsweise angehende Schulpsycholog*innen praxisnah auf zukünftige Tätigkeiten vorzubereiten. Eine entsprechende Erprobung im Hauptfach Psychologie an der Universität Bielefeld verlief sehr ermutigend. Konkret wurden hier Videoausschnitte in einer Lehrveranstaltung für Psychologiestudierende im fünften Bachelorsemester zum Thema Teilleistungsstörungen eingesetzt. Vorab wurden in einer Einführungssitzung relevante Vorkenntnisse (z.B. über Testverfahren und Beratungsansätze) aufgefrischt. Zur Vermittlung der genannten Kernkompetenzen angehender Psycholog*innen wurde das videographierte Anamnesegespräch in einer 90-minütigen Seminarsitzung eingesetzt. In Orientierung an den einzelnen Gesprächsabschnitten (s. Kap. 3), wurden die Studierenden aufgefordert, Symptome zu sammeln und einzuordnen sowie im gemeinsamen Lerngespräch beraterische Techniken einzuüben. Die Studierenden meldeten zurück, dass sie das Videomaterial als sehr nachvollziehbar, realitätsnah und damit als gutes Lernmodell wahrgenommen hätten.

3 Das nachgestellte Videodokument aus der Pädagogisch-Psychologischen Beratungsstelle

Das Videomaterial stammt aus der Pädagogisch-Psychologischen Beratungsstelle der Universität Bielefeld. Die Pädagogisch-Psychologische Beratungsstelle² bietet Eltern und Kindern pädagogisch-psychologische Diagnostik und Beratung zu den Themenbereichen Lern- und Leistungsstörungen, Intelligenzminderung und Hochbegabung sowie motivationale Schwierigkeiten an. Da das Originalmaterial aus Datenschutzgründen nicht in der universitären Lehre verwendet werden darf, wurden die Videos mit Hilfe von zwei Mitarbeiter*innen der Beratungsstelle nachgestellt. Die Namen der beteiligten

² Vgl. <https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/psychologie/abteilung/arbeitsseinheiten/09/beratungsstelle/>

Personen wurden geändert und Kontexte wurden verfremdet. Im Zuge der Anfertigung der nachgestellten Videos wurde das Material didaktisch optimiert, etwa durch eine Markierung verschiedener Gesprächsabschnitte im Video (s.u.) oder auch eine Zuspitzung einzelner Aussagen des interviewten Elternteils, um bestimmte Aspekte (z.B. die Enttäuschung des Vaters über eine „nur“ durchschnittliche Intelligenz seiner Tochter) stärker herauszuarbeiten.³ Da reale Beratungsgespräche aus datenschutzrechtlichen Gründen oftmals nicht in der universitären Lehre eingesetzt werden dürfen, bietet das nachgestellte Videomaterial zum Fall „Maja“ bei entsprechender didaktischer Einbettung ein hohes Lernpotenzial.⁴

Der Fall eignet sich für den Einbezug in die Lehre besonders, da sich Majas Vater auf Anraten der Klassenlehrerin an die Beratungsstelle wendet und im Anmelde- und Anamnesegegespräch eine Reihe von Schwierigkeiten geschildert werden, die für eine weitere diagnostische Abklärung sprechen. In der Auswertung der diagnostischen Ergebnisse sind zudem widersprüchliche Informationen (z.B. das spätere Abrücken von der Vermutung einer Rechenstörung durch die Lehrkraft) einzuordnen bzw. zu interpretieren, was in der Praxis häufig vorkommt.

Das nun vorliegende Videomaterial umfasst a) das *Anamnesegegespräch* und b) das *Rückmeldegespräch*, in dem die Beraterin Majas Testergebnisse an den Vater zurückmeldet und ihn über weitere Fördermöglichkeiten für Maja informiert. Beide Videos gliedern sich in mehrere Abschnitte, sodass einzelne Sequenzen gezielt angesteuert und angeschaut werden können. Das Anamnesegegespräch gliedert sich in fünf Teile (1. Gesprächseinstieg und Anliegen, 2. Entwicklung mathematischer Fähigkeiten, 3. Schulische Situation, 4. Frühkindliche Entwicklung, 5. Abschluss) und das Rückmeldegespräch in drei Teile (1. Einstieg und Ergebnis Intelligenztest, 2. Rechentestergebnis, 3. weitere Fördermöglichkeiten und Gesprächsabschluss). Das Videomaterial wird um die schriftlichen Ergebnisse eines Intelligenztests (WISC-V: Wechsler, 2017) und zweier Rechentests (HRT 1–4: Haffner et al., 2005; DEMAT 2+: Krajewski et al., 2020) ergänzt.⁵

Die einzelnen Sequenzen des Videomaterials werden im Folgenden kurz beschrieben. Durch die Auswahl und Aufbereitung des Falls können die Studierenden eine vertiefte Einsicht erlangen, welche zentralen Anforderungen im Anamnesegegespräch unbedingt zu beachten und wie diese zu adressieren sind. So können die Studierenden anhand des Anamnesegegesprächs lernen, dass und wie die Motivlage ratsuchender Eltern abzuklären ist (Kap. 3.1.1), warum es wichtig ist, sich nicht von „Laiendiagnosen“ abhängig zu machen, sondern theoriegeleitet nach belastbaren Hinweisen zu suchen (Kap. 3.1.2), dass für eine förmliche Diagnosestellung abzuklären ist, dass alternsunangemessener Kompetenzstand nicht auf besondere Beschulungsumstände zurückzuführen ist (Kap. 3.1.3), dass auch in der Lebenssituation/Familienumwelt zu verortende Lernhürden auszuschließen sind und es wichtig ist, typische Selbstvorwürfe aufzunehmen und (spätestens

³ Das Videomaterial zum Fall „Maja“ ist bei dem Beitrag von Keil et al. (S. 122–128 in diesem Band) als Online Supplement 6 (Fallbeispiel „Maja“. Anamnese- und Rückmeldegespräch) abrufbar: <https://www.dimawe.de/index.php/dimawe/article/view/6746>. Eine Datei mit Untertiteln für Menschen mit Hörschwierigkeiten ist hier ebenfalls zur Nachnutzung beigelegt (Online-Supplement 7).

⁴ Das aufbereitete Fallbeispiel vermittelt (anhand der beiden Videos und weiterer Materialien) die in der Pädagogisch-Psychologischen Beratungsstelle zur Qualitätssicherung fixierten Schritte der Fallbearbeitung: Nach telefonischer Kontaktaufnahme durch die Eltern und einer Prüfung des Anliegens durch erfahrene Berater*innen wird entschieden, ob ein Anamnesegegespräch in der Beratungsstelle zu vereinbaren ist. In diesem wird geklärt, ob eine weitergehende, standardisierte (Differenzial-)Diagnostik angezeigt ist und, wenn ja, ob neben der Testung des Kindes z.B. auch Unterrichtsbeobachtungen oder ein Gespräch mit der Lehrkraft für Mathematik sinnvoll wären und die Eltern damit einverstanden sind. Nach Auswertung der diagnostischen Informationen wird das Rückmeldegespräch durchgeführt, in dem mit den Eltern weitergehende Schritte (z.B. Gutachtenerstellung, Aufklärung über Rechtsansprüche und Finanzierungsmöglichkeiten) besprochen werden.

⁵ Für die Diagnose einer Rechenstörung ist zudem das Vorliegen einer Lese-Rechtschreib-Störung standardisiert zu überprüfen. Das Ergebnis wird im Video zwar kurz berichtet, es wird aber nicht vertieft darauf eingegangen.

im Rückmeldegespräch) zu adressieren (Kap. 3.1.4) und dass die Entscheidung über das weitere Vorgehen bei den Erziehungsberechtigten liegt (Kap. 3.1.5). Die Lernpotenziale des Rückmeldegesprächs werden später in Form von Merkmalen guter Gesprächsführung herausgearbeitet (Kap. 5).

3.1 Anamnesegespräch

3.1.1 Gesprächseinstieg und Anliegen

Im ersten Teil des Anamnesegesprächs berichtet der Vater, dass die Klassenlehrerin am Elternsprechtag den Verdacht geäußert habe, dass bei seiner Tochter, die die zweite Klasse besucht, eine Dyskalkulie vorliegen könnte. Diese Nachricht sei für ihn und seine Frau völlig überraschend gewesen. Danach habe er Maja aufmerksam beobachtet und sich über die Symptome einer Dyskalkulie informiert. Seit die Klassenlehrerin den Verdacht geäußert habe, erhalte Maja seit circa zwei bis drei Monaten wöchentlich eine intensive (Einzel-)Förderung in der Schule. Seitdem mache Maja Lernfortschritte, und die Lehrerin habe von ihrem Verdacht Abstand genommen. Um sich abzusichern, habe der Vater den vereinbarten Termin in der Beratungsstelle dennoch wahrgenommen.

3.1.2 Fähigkeiten und Probleme im Umgang mit mathematischen Anforderungen

Im zweiten Teil des Anamnesegesprächs schildert der Vater zunächst die von den Eltern wahrgenommenen „Auffälligkeiten“. Diese reichen von mutmaßlichen Schwierigkeiten der Tochter beim logischen Denken, beim Umgang mit Geld und beim Lesen der Uhrzeit bis hin zu Konzentrationsproblemen speziell bei der Bearbeitung von mathematischen Aufgaben, welche vom Vater u.a. an häufigen „Zahlendrehern“ festgemacht werden. Geleitet durch die theoriegeleiteten Fragen der Fachkraft berichtet er weiter von dem Bemühen seiner Tochter, beim Rechnen weiterhin die Finger zu Hilfe zu nehmen, aber dies möglichst zu verbergen. Zudem tue sich Maja nach Einschätzung des Vaters mit dem Erlernen von Rechenstrategien schwer und lehne Hilfsmittel wie eine Rechenkette ab, obwohl ihr beispielsweise Aufgaben zum Zehnerübergang besondere Schwierigkeiten bereiteten. Und schließlich gelinge es Maja nach Auffassung des Vaters oftmals nicht, bei Textaufgaben herauszufinden, welche Rechenoperationen gefordert seien.

3.1.3 Schulische Situation

Zur schulischen Situation seiner Tochter berichtet der Vater, dass es im ersten Halbjahr des ersten Schuljahres einen Lehrer*innenwechsel gegeben habe, der aus seiner Sicht aber reibungslos verlaufen sei. Maja sei in der OGS angemeldet und erledige dort ihre Hausaufgaben. Pro Schulfach würden etwa 15 Minuten veranschlagt, wobei der Vater nicht beurteilen könne, ob Maja in den 15 Minuten viel schaffe. Insgesamt gehe Maja gerne zur Schule und leide nicht. Es sei aber oft schwierig, Maja etwas über die Schule hinaus abzufordern. So müsse sie zum Matheüben und Flötespielen oft überredet werden.

3.1.4 Frühkindliche Entwicklung

Der Vater berichtet, dass Majas Vorsorgeuntersuchungen beim Kinderarzt stets unauffällig gewesen seien (Seh- und Hörfähigkeit seien normgerecht). Allerdings sei Maja auf Wunsch der Eltern vorzeitig eingeschult worden. Auch Maja selbst habe diesen Wunsch geäußert, und der Kindergarten habe die Eltern in ihrem Vorhaben bestärkt. Die Einschulungsuntersuchungen hätten zu widerstreitenden Empfehlungen geführt; inzwischen machten sich die Eltern daher schwere Vorwürfe, sich für eine vorzeitige Einschulung entschieden zu haben.

3.1.5 Abschluss

Die Beraterin klärt den Vater darüber auf, dass zur förmlichen Abklärung einer Rechenstörung mehrere standardisierte Tests durchgeführt werden müssten. Der Vater ist aufgrund der antizipierten Belastung für seine Tochter und vor dem Hintergrund der Neubewertung der Klassenlehrerin unsicher, ob er zustimmen soll, und bittet die Beraterin um Rat. Diese erläutert noch einmal näher das „Standardprozedere“, woraufhin sich der Vater entscheidet, nach Rücksprache mit seiner Frau einen Termin für eine Testung zu vereinbaren.

3.2 Rückmeldegespräch

3.2.1 Einstieg und Ergebnis Intelligenztest (WISC-V: Wechsler, 2017)

Zu Beginn des Rückmeldegesprächs versichert sich die Beraterin, dass die Testungen für Maja nicht belastend waren. Sodann erläutert die Fachkraft, wie das Ergebnis des Intelligenztests (welcher im Sinne der noch geltenden Diskrepanzdefinition unabdingbar ist) zu interpretieren ist (vgl. Kap. 4). Obwohl sich entgegen der elterlichen Mutmaßung keine Schwierigkeiten im logischen/induktiven Denken feststellen ließen, wirkt der Vater sichtlich enttäuscht, dass der Tests „nur“ eine durchschnittliche Intelligenz seiner Tochter ergeben habe. Hierauf geht die Fachkraft sensibel ein.

3.2.2 Rechentestergebnis (HRT 1–4: Haffner et al., 2005; DEMAT 2+: Krajewski et al., 2020)

Welche Tests zur näheren Abklärung der mathematischen Kompetenz von Maja mit welchem Ergebnis durchgeführt wurden, wird anschließend erklärt. Dem Vater wird behutsam nahegebracht, dass die Testleistungen von Maja deutlich unter den altersgemäß zu erwarten Werten liegen und in Kombination mit dem Ergebnis im Intelligenztest eine isolierte Rechenstörung festzustellen sei.

3.2.3 Weitere Fördermöglichkeiten und Gesprächsabschluss

Die Beraterin bilanziert, dass Majas Testergebnisse die Diagnose einer Rechenstörung rechtfertigen und es daher sinnvoll sei, mit der Mathematiklehrerin Möglichkeiten und Grenzen der innerschulischen Förderung (einschließlich einer zeitweiligen Aussetzung der Benotung in Mathematik) zu besprechen. Darüber hinaus erläutert die Beraterin Merkmale einer professionellen lerntherapeutischen Förderung und was diese von herkömmlichen Nachhilfeangeboten unterscheidet. Der Vater möchte wissen, wie zu Hause am besten mit Majas Diagnose umgegangen werden sollte und ob auch die Eltern weiter mit Maja üben sollten. Die Beraterin empfiehlt, die Förderung Professionellen zu überlassen und Maja bei Misserfolgen aufzufangen – auch, um die Eltern-Kind-Beziehung nicht zu belasten.

4 Grundlegende Kenntnisse zur Analyse und Einordnung des Fallbeispiels

Maßgeblich für eine zielgerichtete Auseinandersetzung mit dem Videomaterial sind Kenntnisse

- (a) von Modellen der Entwicklung mathematischer Kompetenzen (z.B. Krajewski, 2008),
- (b) von typischen Symptomen einer Rechenstörung (wie z.B. ein fehlendes Mengen- und Größenverständnis, Zählfehler, Transkodierungsfehler, ein unzureichendes Verständnis des Stellenwertsystems) (vgl. Jacobs & Petermann, 2012, S. 12f.),

- (c) von Diagnosekriterien zur Feststellung einer Rechenstörung in internationalen Klassifikationssystemen, die fortlaufend weiterentwickelt werden.

In der Fallbearbeitung wurde die zu diesem Zeitpunkt aktuelle Fassung der ICD-10 (DIMDI, 2018) zugrunde gelegt, in der zwischen isolierten und kombinierten Teilleistungsstörungen unterschieden wird und der zufolge Rechenstörungen an gravierenden Problemen im Bereich grundlegender Rechenfertigkeiten wie Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division festzumachen sind und weniger an „höheren“ Kompetenzen im Bereich Algebra, Trigonometrie, Geometrie sowie Integral- und Differenzialrechnung (DIMDI, 2018; Landerl et al., 2017, S. 101). Die Bedeutung unzureichender Vorläuferfähigkeiten, die in der S3-Leitlinie für die Diagnostik und Behandlung von Rechenstörungen als zentral hervorgehoben wird, wurde anders als erwartet nicht in der neuen ICD-11 berücksichtigt (Schulte-Körne, 2021).

Hervorzuheben ist ferner, dass die Feststellung einer Rechenstörung – vereinfacht formuliert – eine zu objektivierende Diskrepanz zwischen einem durchschnittlichen Intelligenzquotienten und einer deutlich altersunangemessenen mathematischen Kompetenz voraussetzt und diese somit im Fallbeispiel abgeklärt wurde. Diese historisch begründete Diskrepanzdefinition wird allerdings zunehmend hinterfragt, u.a. weil Kinder mit schwachen Rechenleistungen, die das Diskrepanzkriterium erfüllen, und Kinder mit schwachen Rechenleistungen, die das Diskrepanzkriterium nicht erfüllen, sich auf einem vergleichbaren mathematischen Entwicklungsniveau befinden (Balt, 2015).

Ferner ist eine „unzureichende“ Beschulung abzuklären, die aber mangels genauer Kriterien meist nur an der formalen Realisierung der Schulpflicht festgemacht wird. Gerade aus fachdidaktischer Sicht wäre indes eine qualitative Beurteilung des schulischen Unterrichts bzw. schulischer Fördermaßnahmen wünschenswert. Auch dies wird im Seminar thematisiert.

Schließlich ist zu betonen, dass diagnostische Befunde und gegebenenfalls angezeigte Unterstützungsmaßnahmen den Erziehungsberechtigten stets so zu vermitteln sind, dass sie – und soweit möglich auch deren Kinder – eigenverantwortlich und informiert über das weitere Vorgehen entscheiden können. In regionalen Schulberatungsstellen oder in der Erziehungs- und Familienberatung tätige Psycholog*innen unterliegen der Schweigepflicht, und daher ist es allein die Entscheidung der Eltern, ob sie diagnostische Befunde gegenüber allgemeinen und/oder sonderpädagogischen Lehrkräften offenlegen, um mit diesen zu besprechen, inwiefern das Kind im Mathematikunterricht und gegebenenfalls zuhause hinreichend unterstützt werden kann. Daher sollten (angehende) Grundschullehrkräfte imstande sein, Lernprobleme zu erkennen, Testergebnisse zu interpretieren, vorhandene Fördermöglichkeiten in der Schule sowie (außerschulische) Unterstützungsangebote in ihrer Reichweite zu bewerten sowie zielgerichtete Elterngespräche zu führen. Gegebenenfalls einzuleitende und im regulären Mathematikunterricht zu realisierende Fördermaßnahmen sollten sich an der S3-Leitlinie (DGJKP, 2018) orientieren. Allerdings sei aus *inklusionspädagogischer* Perspektive darauf hingewiesen, dass in guter pädagogischer Praxis die Notwendigkeit einer standardisierten Testung trotz der zuvor ausführlich beschriebenen Vorteile sorgfältig erwogen werden sollte, da die formale Feststellung einer Teilleistungsstörung und deren Offenlegung auch zu Stigmatisierungen führen und einem weiten, de-kategorisierenden Inklusionsverständnis zuwiderlaufen können (Hinz, 2002; Lindmeier & Lütje-Klose, 2015). Vor diesem Hintergrund sollte auch geprüft werden, ob und inwiefern etwaige Fördermaßnahmen mit einer förderdiagnostischen Vorgehensweise innerhalb des regulären Mathematikunterrichts kombiniert werden können.

5 Arbeitsergebnisse und Erfahrungen mit dem Videomaterial

Aus den Evaluationsergebnissen und gesammelten Erfahrungen zu den bislang realisierten Seminarvarianten lässt sich schlussfolgern, dass die Veranstaltung insgesamt zur Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung von Studierenden im Umgang mit rechen-schwachen Kindern beiträgt (vgl. Faix et al., 2023) und das verwendete Videomaterial insbesondere geeignet ist, die Sensibilität Studierender für Qualitätsmerkmale einer professionellen Gesprächsführung zu steigern und entsprechende Grundfertigkeiten einzu-üben. Wie bereits beschrieben wurde, erproben die Studierenden die Beratung zunächst „uninformiert“. Daran anschließend sehen sie das nachgestellte Rückmeldegespräch aus der Pädagogisch-Psychologischen Beratungsstelle. Aus diesem Beispiel haben die Studierenden in einem der Durchläufe die folgenden Merkmale guter Gesprächsführung abgeleitet und in einer Plenumsdiskussion zusammengetragen:

Do	Don't
<ul style="list-style-type: none"> • sachlich argumentieren • Testergebnisse im Detail durchgehen • Stärken des Kindes betonen • Rückstände klar benennen • auf sinnvolle Lernzeiten hinweisen • auf die Sorgen der Eltern eingehen • ruhig und gelassen bleiben • Zuständigkeiten klären • Rolle der Eltern aufzeigen • gegebenenfalls eine*n Dolmetscher*in heranziehen • Perspektiven aufzeigen (z.B. § 35a des Sozialgesetzbuches: Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche mit seelischer Behinderung oder drohender seelischer Behinderung) 	<ul style="list-style-type: none"> • Schuldzuweisungen • unreflektierte Tipps für zuhause geben • Begriffe wie Defizite, Schwächen etc. vermeiden • Materialien nicht dabeihaben • zu wenig Zeit für das Gespräch einplanen

Abbildung 1: Erkenntnisse der Reflexion des Rückmeldegesprächs in Form des Rollenspiels und des nachgestellten Videos (eigene Darstellung)

Das im Rahmen dieser Reflexionen Gelernte sollte dann schließlich in Form einer erneuten Durchführung des Rückmeldegesprächs im Rollenspiel umgesetzt werden. Dazu wurden in den einzelnen Kleingruppen die Rollen gewechselt. Auch dieses zweite Rollenspiel wurde durch gezielte Arbeitsaufträge vorbereitet:

- Auftrag an die „Berater*innen“ (Lehrkräfte) und „Ratsuchenden“ (Eltern): *Verständigen Sie sich auf zentrale Verbesserungsvorschläge und versuchen Sie, diese im zweiten Durchlauf umzusetzen.*
- Auftrag an die „Supervisor*innen“: *Verständigen Sie sich auf zentrale Qualitätsmerkmale und überlegen Sie, wie Veränderungen vom ersten zum zweiten Durchlauf „dingfest“ zu machen sind.*

Sobald sich alle Beteiligten gut vorbereitet fühlten, wurde das Rückmeldegespräch erneut durchgespielt und im Nachgang anhand der folgenden Leitfragen wiederum kritisch reflektiert:

- Welche Überlegungen konnten bereits gut umgesetzt werden?
- Sind durch die Fokussierung vielleicht andere Aspekte ins Hintertreffen geraten?
- Welche neuen Herausforderungen (z.B. Feststellung einer unterdurchschnittlichen Intelligenz, unklare Diagnose, andere Eltern, ...) könnten sich unter anderen Bedingungen für ein Rückmeldegespräch stellen?

So zeigte sich im Vergleich der Rollenspiele vor und nach dem Rückmeldegespräch, dass die angehenden Lehrkräfte zuletzt weitaus besser in der Lage waren, sich auf ihr (fiktives) Gegenüber einzustellen. Dies ist für die anstehende Umsetzung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften, die eine Kommunikation „auf Augenhöhe“ implizieren (vgl. Wild, 2021), essenziell. Auch von den Studierenden selbst wurde übereinstimmend betont, dass die Auseinandersetzung mit dem Videomaterial als sehr hilfreich für die Entwicklung der eigenen Beratungskompetenz beurteilt wurde. Zudem wurde mehrfach hervorgehoben, dass in diesem Seminar erstmals die Gelegenheit geboten wurde, sensible Elterngespräche, die unzweifelhaft zum professionellen Tätigkeitsbereich von Lehrkräften gehören (und von den Studierenden auch so wahrgenommen werden), intensiv vorzubereiten, einzuüben und zu reflektieren. Der interdisziplinäre Zugang zur Entwicklung dieser speziellen Kompetenz wurde dabei übereinstimmend als besonders gewinnbringend erlebt.

Literatur und Internetquellen

- AWMF (Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften) (Hrsg.). (2018). *Diagnostik und Behandlung der Rechenstörung*. <https://www.awmf.org/leitlinien/detail/ll/028-046.html>
- Balt, M. (2015). Diagnostik von Rechenschwäche. Von der Klassifikation zur entwicklungsorientierten Diagnostik. *ZEIF – Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung*, 2, 1–8. https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Balt_2015_Diagnostik_von_Rechenschwäche.pdf
- DGJKP (Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie e.V.) (Hrsg.). (2018). *S3-Leitlinie: Diagnostik und Behandlung der Rechenstörung. Langfassung*. https://www.bvl-legasthenie.de/images/static/pdfs/Leitlinien/S3-Leitlinie_Rechenstrung_Langfassung.pdf
- DIMDI (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information) (Hrsg.). (2018). *ICD-10-GM Version 2018. Kapitel V Psychische und Verhaltensstörungen (F00–F99). Entwicklungsstörungen (F80–F89)*. <https://www.dimdi.de/static/de/kl/assifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2018/block-f80-f89.htm>
- Faix, A.-C., Peter-Koop, A. & Wild, E. (2023). Diagnostik, Förderung und Beratung bei Rechenschwäche: Wie können Selbstwirksamkeitsüberzeugungen angehender Lehrkräfte gesteigert werden? *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (1), 130–145. <https://doi.org/10.11576/hlz-6027>
- Fischbach, A., Schuchardt, K., Mähler, C. & Hasselhorn, M. (2010). Zeigen Kinder mit schulischen Minderleistungen sozio-emotionale Auffälligkeiten? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42 (4), 201–210. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000025>
- Haffner, J., Baro, K., Parzer, P. & Resch, F. (Hrsg.). (2005). *HRT 1–4. Heidelberger Rechentest. Erfassung mathematischer Basiskompetenzen im Grundschulalter*. Hogrefe.
- Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 9–30). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4_2

- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion: terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53 (9), 354–361.
- Jacobs, C. & Petermann, F. (2007). *Rechenstörungen*. Hogrefe.
- Jacobs, C. & Petermann, F. (2012). *Diagnostik von Rechenstörungen* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Hogrefe.
- Keil, S., Faix, A.-C., Peter-Koop, A. & Wild, E. (2023). Pädagogisch-psychologische und fachdidaktische Beratungskompetenz. Konzept und Materialien der wissenschaftlichen Maßnahme des Projekts „BiProfessional“ im Überblick. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 122–128. <https://doi.org/10.11576/dima-we-6746>
- Krajewski, K. (2008). Vorschulische Förderung mathematischer Kompetenzen. In F. Petermann & W. Schneider (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie* (S. 275–304). Hogrefe.
- Krajewski, K., Dix, S. & Schneider, W. (Hrsg.). (2020). *DEMAT 2+. Deutscher Mathematiktest für zweite Klassen* (2., aktual. u. neu normierte Aufl.). Hogrefe.
- Landerl, K., Vogel, S. & Kaufmann, L. (2017). *Dyskalkulie. Modelle, Diagnostik, Intervention* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Reinhardt.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 7–16. <https://doi.org/10.25656/01:11565>
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (Hrsg.). (2018). *PISA 2022 Mathematics Framework (Draft)*. <https://pisa2022-maths.oecd.org/files/PISA%202022%20Mathematics%20Framework%20Draft.pdf>
- Schulte-Körne, G. (2021). Verpasste Chancen: Die neuen diagnostischen Leitlinien zur Lese-, Rechtschreib- und Rechenstörung der ICD-11. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 49 (6), 463–467. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000791>
- Wechsler, D. (2017). *WISC-V. Wechsler Intelligence Scale for Children* (5. Aufl.). Hrsg. v. F. Petermann. Pearson.
- Wild, E. (2021). Eltern als Erziehungs- und Bildungspartner von Schule? Warum und wie welche Eltern stärker in das Schulleben ihrer Kinder involviert werden sollten und könnten. In Sachverständigenkommission des Neunten Familienberichts (Hrsg.), *Eltern sein in Deutschland. Materialien zum Neunten Familienbericht* (S. 433–536). Deutsches Jugendinstitut.

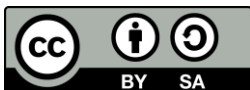
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Faix, A.-C., Brückmann, M., Niewöhner, T., Peter-Koop, A. & Wild, E. (2023). Professionalisierung im Umgang mit Rechenstörungen. Einübung diagnostischer und beraterischer Kompetenzen anhand eines nachgestellten Videofalls. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 111–121. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6624>

Online verfügbar: 29.11.2023

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Zum Nacherfinden. Fachdidaktische, fachbezogene sowie
fächer- oder disziplinübergreifende Konzepte und Materialien für die Lehre

Pädagogisch-psychologische und fachdidaktische Beratungskompetenz

Konzept und Materialien der wissenschaftlichen Maßnahme
des Projekts „BiProfessional“ im Überblick

Sarah Keil¹, Ann-Christin Faix¹,
Andrea Peter-Koop^{1,*} & Elke Wild^{1,**}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,

Fakultät für Mathematik,

Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld

** Kontakt: Universität Bielefeld,

Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft,

Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld

andrea.peter-koop@uni-bielefeld.de; elke.wild@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: In diesem Artikel wird ein Seminarskonzept vorgestellt, welches im Rahmen des QLB geförderten Projekts „BiProfessional“ an der Universität Bielefeld konzipiert sowie in mehreren Durchläufen erprobt und evaluiert wurde. Das Seminar zielt darauf ab, Lehramtsstudierende im Bereich der mathematischen Grundbildung auf eine professionelle Abklärung von Rechenschwächen, damit zusammenhänge Beratung und ggfs. notwendige Förderung vorzubereiten. Im vorliegenden Beitrag werden zentrale didaktische Überlegungen herausgestellt, die ausgehend von den konkreten Lehr-Lernzielen die implementierten Methoden und eingesetzten Materialien begründen.

Schlagwörter: Rechenschwäche; Interdisziplinarität; Mathematikdidaktik; Pädagogische Psychologie



1 Einleitung

Im Rahmen des Projekts „BiProfessional“¹ wurde in der wissenschaftlichen Maßnahme „Pädagogisch-psychologische und fachdidaktische Beratungskompetenz“ ein interdisziplinäres Seminar zum Thema Rechenschwierigkeiten konzipiert und ab 2016 in drei Durchläufen auf der Grundlage formativer Evaluationsergebnisse fortlaufend weiterentwickelt. Die Evaluation des vierten Durchlaufs im Jahr 2022 zielte darauf ab zu prüfen, ob das Seminar mit vergleichbarem Erfolg von Dozent*innen durchgeführt werden kann, die nicht an der Konzeption beteiligt waren. Die Befunde stützten diese Erwartung (siehe Kapitel 5: Erfahrungen).

Die Veranstaltung ist als dreitägiges Blockseminar konzipiert, wobei jeweils ein Tag dem Thema Diagnostik (Tag 1), Beratung (Tag 2) und Förderung (Tag 3) gewidmet ist. Sie richtet sich primär an Studierende des Grundschullehramtes im vierten bzw. fünften Bachelorsemester im Bereich mathematische Grundbildung.

2 Didaktischer Kommentar zum Seminarkonzept

Im Folgenden werden Grundprinzipien des Seminarkonzepts beschrieben, die in allen Durchläufen umgesetzt wurden und sich bewährt haben.

- a) Kumulativer Lernprozess: Im ersten Schritt lernen die Studierenden, wie mehr oder weniger gravierende Rechenschwierigkeiten zu diagnostizieren und welche Schlussfolgerungen für das weitere Vorgehen jeweils daraus zu ziehen sind. Sodann werden sie damit vertraut gemacht, wie Ergebnisse der Diagnostik mitsamt resultierenden Empfehlungen im Elterngespräch angemessen zu erklären sind. Schließlich gewinnen Teilnehmende einen Einblick in vorliegende Konzepte der unterrichtlichen und (außer-)schulischen Förderung rechenschwacher Schüler*innen und lernen, diese unter dem Aspekt der Wirksamkeit und Praktikabilität zu beurteilen.
- b) Durchgängige Verzahnung von „Theorie“ (Input) und „Praxis“ (Übungen): Auf Basis eines Modells der Entwicklung mathematischer (Vorläufer-)Fertigkeiten lernen die Studierenden markante Symptome, relevante Definitionen sowie Klassifikationssysteme kennen und setzen sich fallbasiert mit Anforderungen einer standardisierten Diagnostik von Rechenstörungen einerseits und einer Förderdiagnostik andererseits auseinander. Am zweiten Tag werden Merkmale einer professionellen Einzelfallberatung vorgestellt und in Rollenspielen eingeübt, wie diagnostische Ergebnisse und daraus abzuleitende Empfehlungen an Eltern rückgemeldet werden können. Am dritten Tag werden Rechentrainings im Überblick dargestellt und Kriterien zu deren Beurteilung erläutert; dann lernen die Teilnehmenden in Gruppen ausgewählte Fördermaterialien kennen.
- c) Fallbasiertes und videogestütztes Lehren und Lernen: Um zu verhindern, dass Studierende (auch im Rahmen der Input-Phasen) „träges Wissen“ ansammeln, werden Informationen stets anhand von Videoclips (z.B. mit nachgestellten Szenen aus realen förderdiagnostischen Sitzungen²) veranschaulicht. Auch kommen v.a. zur Vorbereitung von Selbstlern- und Gruppenarbeitsphasen „Best-Practice“-Muster (z.B. Anamnese- und Rückmeldegespräche, standardisierte Testergebnisse, professionelle Gutachten) zum Einsatz, die sich auf einen authentischen Beratungsfall (siehe Kapitel 3, Nr. 5) beziehen, der eigens für das Seminar aufbereitet und anonymisiert wurde.³ Auf

¹ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

² Es handelt sich um nachgestellte Szenen aus förderdiagnostischen Sitzungen der Mathematikdidaktischen Beratungsstelle für Kinder mit Rechenschwierigkeiten der Universität Bielefeld.

³ Es handelt sich um einen Fall der Pädagogisch-Psychologischen Beratungsstelle der Universität Bielefeld.

diese Weise wird Studierenden die Relevanz der behandelten Themen und deren aufeinander aufbauender Charakter (vgl. a) deutlich.

- d) Interdisziplinarität: Ein zentrales Anliegen des Blockseminars ist es, angehenden Mathematiklehrkräften die Vorzüge und Grenzen pädagogisch-psychologischer und fachdidaktischer Perspektiven/Herangehensweisen aufzuzeigen. Die eingesetzten Materialien illustrieren beide Zugänge. Zudem wurde das Seminar stets von interdisziplinären Lehr-Tandems durchgeführt, um Rückfragen zu teils differierenden Konzepten gemeinsam in den Plenumsitzungen ausgewogen zu erörtern.
- e) Adaptabilität: Die Teilnehmendenzahl der durchgeführten Seminare variierte zwischen 30 und acht Personen. Es zeigte sich, dass alle vorgesehenen Formen des kollaborativen Lernens unabhängig von der Seminargröße durchführbar waren. Die zu Beginn der ersten Sitzung durchgeführte Lernstandserhebung ermöglichte es ferner, auf die in den Durchläufen/Kohorten z.T. unterschiedlichen Vorkenntnisse zu reagieren.

3 Der für das Seminar entwickelte „Material-Kasten“

Wie oben erläutert, sollen im Blockseminar *aufeinander aufbauende* Kompetenzen in der Feststellung und im weiteren Umgang mit Rechenschwächen erworben werden. Das Seminarkonzept sieht daher u.a. wiederkehrende didaktische Elemente (z.B. Beginn jedes Blocktags mit thematisch konkretisierten Lehr-Lernzielen) sowie ein eigens aufbereitetes Fallbeispiel aus der Beratungspraxis vor, welches Studierende im Verlauf des Seminars schrittweise an Anforderungen in der Praxis heranführt.

Deshalb und weil sich die unten zusammengefassten Evaluationsergebnisse entsprechend auf ein im Kern gleichbleibendes Seminarkonzept beziehen, empfehlen wir dieses „in Gänze“ durchzuführen und einzelne Materialien nur als „add on“ in z.B. disziplinären Veranstaltungen zum gleichen Thema zu verwenden.

Die beigelegten Materialien sind wie folgt gegliedert:

1. *Supplement: „Handbuch zur Teilmaßnahme Pädagogisch-psychologische und fachdidaktische Beratungskompetenz“*

Im Handbuch werden für die Nachnutzung relevante Erläuterungen geliefert. Diese reichen von einem kondensierten Überblick über den wissenschaftlichen Erkenntnisstand zum Thema Rechenstörungen (welcher für die Einordnung der Foliensätze hilfreich ist) bis hin zur Erläuterung des didaktischen Aufbaus des Seminars bzw. der einzelnen Seminartage mitsamt der verwendeten Methoden und Medien/Materialien (welche die Umsetzung erleichtern sollen). Zudem werden Eckdaten etwa zur Zielgruppe und zur Zeitplanung sowie zu zu reflektierenden Voraussetzungen gegeben. Ferner wird erläutert, inwiefern das Seminar aus der Perspektive eines breiteren (nicht auf „Behinderung“ beschränkten) Inklusionsverständnisses zur Ausbildung realistisch-offensiver Haltungen und Praktiken im schulischen Umgang mit Heterogenität beitragen kann. Schließlich enthält das Handbuch auch nähere Informationen zu den Evaluationsanstrengungen und den erzielten Befunden.

2. *Supplement: Foliensatz „Diagnose- und Beratungskompetenz im Umgang mit Rechenschwierigkeiten aus interdisziplinärer Sicht, Tag 1: Diagnostik“*

3. *Supplement: Foliensatz „Diagnose- und Beratungskompetenz im Umgang mit Rechenschwierigkeiten aus interdisziplinärer Sicht, Tag 2: Beratung“*

4. *Supplement: Foliensatz „Diagnose- und Beratungskompetenz im Umgang mit Rechenschwierigkeiten aus interdisziplinärer Sicht, Tag 3: Förderung“*

Die Foliensätze (Supplements 2–4) sind in den konzeptuell vorgesehenen Input-Phasen zu nutzen. Auf den Notizenseiten der Powerpoint-Präsentationen finden

sich weiterführende Hinweise, etwa zu später behandelten Aspekten. In Abhängigkeit von den Vorkenntnissen der jeweiligen Teilnehmenden (die mithilfe der Lernstandserhebung zu erfassen sind) können diese verschlankt oder auch ergänzt werden. Perspektivisch sind von Nachnutzer*innen selbstverständlich auch aktuellere Forschungserkenntnisse, neue Testverfahren, Änderungen in Internationalen Klassifikationssystemen und Rechtsgrundlagen etc. einzupflegen.

5. *Supplement: „Videoskripte zu den in den Foliensätzen eingebetteten Videos (optional)“*

Für Menschen mit Hörschwierigkeiten wurden für die kurzen videografierten Fallbeispiele von Ole und Jana aus den Foliensätzen zu Tag 1 und Tag 3 Skripte zu den Szenen erstellt, sodass die in den Videos geführten Dialoge simultan gelesen werden können.

6. *Supplement: „Fallbeispiel ‚Maja‘: Anamnese- und Rückmeldegespräch“ (Video)*

Das Video des Anamnese- und Rückmeldegesprächs im „Fall Maja“, der sich als roter Faden durch das Seminar zieht, findet sich im Supplement 6. Eine nähere Beschreibung des Falls ist dem von Faix, Brückmann et al. verfassten Artikel „Professionalisierung im Umgang mit Rechenstörungen“ (S. 111–121 in diesem Heft) zu entnehmen.

7. *Supplement: „Videoskripte zu dem Fallbeispiel ‚Maja‘ Anamnese- und Rückmeldegespräch“*

Für das Video in Supplement 6 wurden ebenfalls für Menschen mit Hörschwierigkeiten Skripte zu den Szenen erstellt, sodass die in dem Videos geführten Dialoge simultan gelesen werden können.

8. *Supplement: „Förderung Alternative“*

Während das aktuelle Seminarkonzept Anknüpfungspunkte an bekannte internationale (EMU) wie auch regionale Fortbildungsaktivitäten (PReSch) vorsieht, kann alternativ thematisiert werden, wie Lehrkräfte ausgehend von konkreten diagnostischen Befunden theoriegeleitet einen Förderplan entwickeln können. Online Supplement 8 liefert die Diagnose zu einem authentischen Fall eines Kindes (Lisa) in Form einer Stärken-Schwächen-Analyse. Gemeinsam werden Förder Schwerpunkte identifiziert und konkrete Förderaktivitäten zugeordnet. Des Weiteren wird besprochen, wie Materialien sinnvoll in Förderstunden eingebunden werden können und welches Material für welchen Aufgabentyp geeignet ist.

4 Bildungspolitischer und theoretischer Hintergrund

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (Bundesgesetzblatt, 2008) hat sich Deutschland dazu verpflichtet, eine hochwertige und inklusive Bildung für alle Menschen mit Behinderungen sicherzustellen, um ihre volle gesellschaftliche Teilhabe zu fördern (vgl. Artikel 24, S. 1436). Dieses Recht auf inklusive Bildung schließt, wenn man wie in BiProfessional ein weites Inklusionsverständnis zugrunde legt (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015), auch Schüler*innen mit Lern- und Leistungsproblemen, z.B. im Fach Mathematik, ein (Deutsche UNESCO Kommission, 2014; KMK, 2011), auch wenn diese (noch) nicht einen sonderpädagogischen Förderbedarf begründen. Denn nicht behandelte Teilleistungsstörungen führen nachweislich zu erheblichen Problemen in der psychosozialen Entwicklung von Heranwachsenden und deren Bildungserfolg. So ist unter dem Gesichtspunkt der primären und sekundären Prävention entscheidend, dass Lehrkräfte mehr oder weniger gravierende Rückstände hinter den jeweils altersangemessenen Kompetenzständen frühzeitig erkennen und im Einzelfall angemessene Fördermöglichkeiten lancieren.

Das Beherrschen von grundlegenden mathematischen Kenntnissen (z.B. Zahlen- und Mengenverständnis, Grundrechenarten) ist notwendig für den Erwerb aufbauender Rechenkompetenzen (Jacobs & Petermann, 2012; Landerl et al., 2017), die als Schlüsselkompetenz zur Bewältigung des Alltags und eine Voraussetzung für die Teilhabe an der Gesellschaft gelten (OECD, 2018). Rechenschwierigkeiten zeigen sich durch Defizite im Bereich der Mathematik, erkennbar an der mangelnden Richtigkeit gelöster Aufgaben und an der Zeit, die für die Lösung benötigt wird. Diese betreffen vor allem die Basiskompetenzen. Im Sinne der ICD-10 (International Classification of Diseases) ist eine Rechenstörung (nur) dann zu diagnostizieren, wenn Kompetenzen deutlich unter der Leistung liegen, die aufgrund des Entwicklungsalters und des intellektuellen Niveaus zu erwarten wären, und erhebliche und anhaltende Schwierigkeiten zu verzeichnen sind. Diese Kinder haben Anspruch auf eine staatlich finanzierte, außerschulische Förderung; die Eltern müssen jedoch fachlich kompetent beraten werden. Auch Kinder mit anfänglichen oder milderen Rechenschwierigkeiten sind unterstützungsbedürftig. Sie benötigen Lehrkräfte, die in der Lage sind, die Ursachen für die individuellen Schwierigkeiten zu ermitteln, diesbezügliche Förderangebote zu entwickeln und diese schulisch wie auch in Zusammenarbeit mit den Eltern umzusetzen. Allerdings fühlen sich (angehende wie berufserfahrene) Lehrkräfte nicht nur auf einen inklusiven Unterricht (Schuck et al., 2018), sondern bereits auf den Umgang mit rechenschwachen Kindern zu wenig vorbereitet (Peter-Koop et al., 2015). Zwar werden die Bereiche Diagnostik und Förderung in der Lehramtsausbildung aufgrund entsprechender KMK- und HRK-Erlasse (2015) häufig behandelt; allerdings werden in einschlägigen fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Lehrveranstaltungen unterschiedliche und teils widersprüchliche Empfehlungen gegeben, die von Studierenden nicht leicht zu integrieren sind. Bezogen auf den Bereich der Elternarbeit zeigen vorliegende Umfragen generell, dass sich Lehrkräfte zu wenig vorbereitet fühlen und diesen Teil ihrer Tätigkeit als besonders belastend erleben (z.B. Forsa-Umfrage von Anders, 2019). Das Seminarconcept setzt an diesen skizzierten Desideraten der Lehrkräfteausbildung an und zielt entsprechend darauf ab, angehenden (Mathematik-)Lehrkräften ein solides Grundlagenwissen in Bezug auf diagnostische, beratende und förderspezifische Anforderungen zu vermitteln und in der praxisnahen Vermittlung und Einübung deren Zuversicht zu stärken, diesen Anforderungen gerecht werden zu können.

5 Quintessenz aus bisherigen Evaluationsbemühungen

Um zu prüfen, ob die skizzierten Seminarziele mit dem interdisziplinär konzipierten und durchgeführten Seminar zu erreichen sind, wurde in den ersten zwei Durchläufen ein quasi-experimentelles Evaluationsdesign realisiert. Dieses sah vor, Entwicklungen u.a. in den bereichsspezifischen Selbstüberzeugungen von Lehramtsstudierenden, die das Seminar besuchten, mit „monodisziplinären“ Seminaren zum gleichen Thema zu vergleichen. Zusammenfassend zeigt sich, dass sich Studierende mindestens gleich gut oder besser auf den Umgang mit Rechenschwierigkeiten vorbereitet fühlen, wenn das Thema aus pädagogisch-psychologischer und fachdidaktischer Perspektive behandelt wird. Zudem wird die Erwartung, dass das Seminarconcept zur Nachnutzung geeignet ist, durch einen Vergleich der im dritten und vierten Durchlauf erzielten Ergebnisse gestützt. Ein ausführlicher Ergebnisbericht kann dem Handbuch zum Seminar Pädagogisch-psychologische und fachdidaktische Beratungskompetenz entnommen werden (s. Supplement 1).

Literatur und Internetquellen

- Anders, F. (2019, 28. Februar). *Elternarbeit ist eine der größten Herausforderungen*. Forsa Politik- und Sozialforschung GmbH (im Auftrag der Robert Bosch Stiftung). Deutsches Schulportal. <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/elternarbeit-ist-eine-der-groessten-herausforderungen/>
- Bundesgesetzblatt. (2008). *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008. <https://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik* (3., erw. Aufl.). http://web.archive.org/web/20181014093600/http://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung_0.pdf
- Faix, A.-C., Brückmann, M., Niewöhner, T., Peter-Koop, A. & Wild, E. (2023). Professionalisierung im Umgang mit Rechenstörungen. Einübung diagnostischer und beraterischer Kompetenzen anhand eines nachgestellten Videofalls. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 111–121. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6624>
- Faix, A.-C., Peter-Koop, A. & Wild, E. (2023). Diagnostik, Förderung und Beratung bei Rechenschwäche: Wie können Selbstwirksamkeitsüberzeugungen angehender Lehrkräfte gesteigert werden? *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (1), 130–145. <https://doi.org/10.11576/hlz-6027>
- Jacobs, C. & Petermann, F. (2012). *Diagnostik von Rechenstörungen* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Hogrefe.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- KMK & HRK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) & Hochschulrektorenkonferenz. (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 / Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf
- Landerl, K., Vogel, S. & Kaufmann, L. (2017). *Dyskalkulie: Modelle, Diagnostik, Intervention* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Ernst Reinhardt UTB.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 7–16. <https://doi.org/10.25666/01:11565>
- OECD (2018). *PISA 2021 Mathematics Framework (Draft)*. <https://pisa2021-maths.oecd.org/files/PISA%202021%20Mathematics%20Framework%20Draft.pdf>
- Peter-Koop, A., Rottmann, T. & Lüken, M.M. (Hrsg.). (2015). *Inklusiver Mathematikunterricht in der Grundschule*. Mildenerger.
- Schuck, K.D., Rauer, W. & Prinz, D. (2018). *EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen. Quantitative und qualitative Ergebnisse*. Waxmann.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Keil, S., Faix, A.-C., Peter-Koop, A. & Wild, E. (2023). Pädagogisch-psychologische und fachdidaktische Beratungskompetenz. Konzept und Materialien der wissenschaftlichen Maßnahme des Projekts „BiProfessional“ im Überblick. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 122–128. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6746>

Online-Supplements:

- 1) Keil, S., Wild, E. & Peter-Koop, A. (2023). Handbuch zur Teilmaßnahme Pädagogisch-psychologische und fachdidaktische Beratungskompetenz des Projekts „BiProfessional“
- 2) Keil, S., Wild, E., Peter-Koop, A. & Faix, A.-C. (2023). Diagnose- und Beratungskompetenz im Umgang mit Rechenschwierigkeiten aus interdisziplinärer Sicht, Tag 1: Diagnostik
- 3) Keil, S., Wild, E., Peter-Koop, A. & Faix, A.-C. (2023). Diagnose- und Beratungskompetenz im Umgang mit Rechenschwierigkeiten aus interdisziplinärer Sicht, Tag 2: Beratung
- 4) Keil, S., Wild, E., Peter-Koop, A. & Faix, A.-C. (2023). Diagnose- und Beratungskompetenz im Umgang mit Rechenschwierigkeiten aus interdisziplinärer Sicht, Tag 3: Förderung
- 5) Videoskripte zu den in den Foliensätzen eingebetteten Videos
- 6) Faix, A.-C., Niewöhner, T., Brückmann, M., Keil, S., Wild, E. & Peter-Koop, A. (2023). Fallbeispiel „Maja“. Anamnese- und Rückmeldegespräch (Video)
- 7) Fallbeispiel „Maja“. Anamnese- und Rückmeldegespräch (Videoskripte)
- 8) Keil, S., Graeve, L. & Peter-Koop, A. (2023). Förderung Alternative

Online verfügbar: 29.11.2023

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Zum Nacherfinden. Fachdidaktische, fachbezogene sowie
fächer- oder disziplinübergreifende Konzepte und Materialien für die Lehre

Vom Motivationsproblem zur Lösung

Ansätze zur Förderung der Motivation im MINT-Unterricht

Ruth Nahrgang^{1,#,*}, Nadine Großmann^{2,#,**},
Maximilian Hettmann^{1,#,***}, Stefan Fries¹,
Matthias Wilde¹, Rudolf vom Hofe¹ & Axel Grund³

¹ Universität Bielefeld, ² Universität zu Köln, ³ University Luxemburg
Ruth Nahrgang, Nadine Großmann und Maximilian Hettmann sind
die Hauptautor*innen dieses Beitrags.

* Kontakt: Universität Bielefeld, Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld

** Kontakt: Universität zu Köln, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln

*** Kontakt: University Luxemburg, 2 Avenue de l'Université,
4365 Esch-sur-Alzette, Luxemburg

*rnahrgang2@uni-bielefeld.de; nadine.grossmann@uni-koeln.de;
max-hettmann@gmx.de*

Zusammenfassung: Der Motivationsförderung kommt im Unterricht der Fächer Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) eine bedeutende Rolle zu. Aus diesem Grund wurde in Kooperation zwischen drei Teilmaßnahmen des vom BMBF geförderten Projekts BiProfessional eine digitale Lehrer*innenfortbildung zur Vermittlung von theoretischem Hintergrundwissen sowie praktischen Ansätzen zur Reflexion und Förderung von Motivation im MINT-Unterricht entwickelt. In dieser Fortbildung (*MINT motivieren*) sind die im vorliegenden Beitrag vorgestellten Materialien verankert, die zentrale Bausteine zur Eingrenzung von und zum Umgang mit Motivationsproblemen von Schüler*innen darstellen. Die Entwicklung der Materialien ist durch den Grundgedanken geleitet, dass effektive Motivationsförderung bedarfsorientiert erfolgen sollte. Durch die interdisziplinäre Verschränkung motivationspsychologischer, mathematikdidaktischer sowie biologiedidaktischer Perspektiven war es möglich, Herausforderungen bei der Motivationsförderung mit Hilfe der Konzeption praxistauglicher Materialien zu begegnen. Die hier vorgestellte Auswahl an Materialien zielt darauf ab, dass Lehrkräfte

- die vielfältigen Ursachen von Motivationsproblemen ihrer Schüler*innen kennen und verstehen lernen,
- darin unterstützt werden, konkrete Motivationsprobleme strukturiert zu reflektieren und mögliche Problemursachen einzugrenzen, sowie
- ihre Fertigkeiten im Umgang mit Schüler*innen mithilfe von Feedback- und Verhaltens-techniken weiterentwickeln können, um positive Veränderungen hinsichtlich der Motivation ihrer Schüler*innen zu bewirken.

Diesem Ansatz folgend wird zunächst ein Reflexionsleitfaden für spezifische Motivationsprobleme für Lehrkräfte vorgestellt. Anschließend werden zwei Übungen aus dem Fortbildungsmodul „Gut gemacht – Feedback und Erwartungseffekte“ thematisiert. Während sich die erste Übung der Erarbeitung und Anwendung von Charakteristika kontrollierenden und informierenden Feedbacks widmet, wird in der zweiten Übung das Geben von Feedback in prototypischen Erfolgs- und Misserfolgssituationen aus eigenem und fremdem Unterricht reflektiert.

Schlagwörter: Reflexion; Motivationsprobleme; Motivationsförderung; Feedback; Attributionstheorie; Selbstbestimmungstheorie



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

Lehrpersonen stehen in ihrem beruflichen Alltag häufig der Herausforderung gegenüber, unterschiedliche Motivationslagen ihrer Schüler*innen identifizieren und ihnen didaktisch und pädagogisch professionell begegnen zu müssen. Der Reflexion vielfältiger Ursachen von Motivationsproblemen sowie der Gestaltung eines motivationsförderlichen Unterrichtsklimas kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Zur Gestaltung motivationsförderlicher Lernumgebungen fehlen Lehrpersonen häufig didaktisch-methodische Fertigkeiten (Reeve et al., 2004; Winther, 2006). Es wird daher angenommen, dass die bereits evaluierten Konzepte zur Motivationsförderung ihren Weg in die Praxis bislang nicht finden. Einzelne Aspekte dieser zentralen Themen werden in der Lehrkräfteausbildung zwar mehr oder weniger intensiv behandelt; eine wirksame Vermittlung konkreter Methoden findet dennoch eher randständig statt. Das ist unter anderem daran erkennbar, dass es kein einheitliches Curriculum in diesem Feld gibt. Ein kritischer Punkt, der häufig in Diskussionen über die mögliche praktische Bedeutung von Motivationsförderung thematisiert wird, ist, dass motivationale Prozesse von Lernenden nicht direkt von der Lehrkraft beobachtet werden können (Givvin et al., 2001; Zhu & Urhahne, 2021). Dennoch wird gefordert, motivationale Merkmale als Teil der Diversität in Lernkontexten zu berücksichtigen (Vogt & Rogalla, 2009). Motivationale Ausgangslagen einzuordnen, stellt daher einen wichtigen Moment professionellen Unterrichts dar (Dicke et al., 2012; Givvin et al., 2001; Praetorius et al., 2017). Die Vermittlung theoretisch fundierten Wissens über die Herkunft von Motivationsproblemen und die Charakterisierung von Motivation sowie von praxistauglichen Methoden zur Reflexion von und zum erfolgreichen Umgang mit Motivationsproblemen in konkreten Lernsituationen sollte daher ein zentraler Bestandteil der Lehrer*innenbildung sein. Dieser Forderung widmen sich die in diesem Artikel vorgestellten Materialien.

Die Materialien zielen dabei auf das Eingrenzen von und den Umgang mit Motivationsproblemen von Schüler*innen und lenken den Fokus auf die Reflexion von Lernsituationen und die verbale Ausgestaltung lernbezogener Interaktionssituationen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen. Ein Teil der Materialien, der im Rahmen von BiProfessional entwickelt wurde, wurde schon in zwei Seminaren für Lehramtsstudierende in den MINT-Fächern Biologie und Mathematik genutzt und hinsichtlich der Wirksamkeit überprüft.

Bei dem hier vorgestellten Material handelt es sich zunächst um einen strukturierten Reflexionsleitfaden für situationsspezifische Motivationsprobleme für Lehrkräfte (Material 1). Es folgt die Darstellung einer Übung zur Erarbeitung und Anwendung von Charakteristika informierenden und kontrollierenden Feedbacks (Material 2). Abschließend wird in einer zweiten Übung das Geben von Feedback in prototypischen Erfolgs- und Misserfolgssituationen aus eigenem und fremdem Unterricht reflektiert (Material 3). Die Auswahl der Materialien verdeutlicht den Ansatz der Fortbildung *MINT motivieren*, Reflexion und Förderung von Motivation miteinander zu verschränken sowie sich Problemlagen im Unterricht interdisziplinär (Biologie- und Mathematikdidaktik sowie Motivationspsychologie) anzunähern. Die Materialien sind als Online-Supplements beigefügt und werden im Artikel z.T. nur auszugsweise vorgestellt.

2 Material 1: Reflexionsleitfaden für situationsspezifische Motivationsprobleme

(Nahrgang, Grund & Fries)

Das erste Material stellt einen strukturierten Reflexionsleitfaden für situationsspezifische Motivationsprobleme für Lehrkräfte dar. Beide Versionen fokussieren primär eine theoretisch vorstrukturierte Reflexion eines konkreten Motivationsproblems mit dem Ziel, mögliche Problemursachen einzugrenzen sowie multiple Ursachen nach ihrer Relevanz zu gewichten. Gleichzeitig kann insbesondere der Abgleich von lehrkraftimmanenter und schüler*innenimmanenter Einschätzung Lehrkräfte darin unterstützen, die vielfältigen Ursachen von Motivationsproblemen kennen und verstehen zu lernen und Interventionen bedarfsorientiert planen zu können.

2.1 Didaktischer Kommentar zum Reflexionsleitfaden

Die Entwicklung des Leitfadens ist durch den Grundgedanken geleitet, dass eine effektive Motivationsförderung bedarfsorientiert erfolgen sollte. Die Vorbereitung auf den Einsatz des Leitfadens sowie der Einsatz selbst sollen Lehrkräfte dazu befähigen, sich den individuellen motivationalen Bedarfen in heterogenen Klassenstrukturen in der Praxis anzunähern. Mit Blick auf den Wissenserwerb stehen die Entwicklung eines differenzierten Verständnisses für die Motivationsprobleme der Lernenden sowie die Entdeckung übergeordneter Zusammenhänge zwischen spezifischen Problemformen im Fokus (vgl. Anderman, 2020). In praktischer Hinsicht steht die strukturierte Reflexion konkreter Motivationsprobleme im Mittelpunkt.

Vor diesem Hintergrund stellt der Reflexionsleitfaden ein Professionalisierungsinstrument dar, welches Lehrkonzepte in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften mit Blick auf das Verständnis und die Reflexion von Motivationsproblemen theoretisch und praktisch strukturieren kann. Es ist möglich, einzelne Aspekte oder den gesamten Leitfaden in allen Phasen der Lehrer*innenbildung einzusetzen. Der vorliegende Leitfaden soll vor allem solche Bildungskonzepte unterstützen, die auf dem Ansatz des „situative learning“ beruhen (z.B. Lave & Wenger, 1991). Auf diese Weise kann der Wissenserwerb über Motivationsprobleme anhand authentischer Probleme aus der Praxis erfolgen (Glogger-Frey et al., 2018; Hulleman & Barron, 2016).

Wie in der Einleitung bereits aufgezeigt, wird der Leitfaden zurzeit im Rahmen einer digitalen Fortbildung für MINT-Lehrkräfte erprobt. Auch unabhängig von diesem Lehrformat kann der Leitfaden in der Lehrer*innenaus- und -fortbildung eingesetzt werden. So wäre ein universitärer Einsatz im Kontext von Praxisphasen und damit verknüpften Begleitseminaren oder Studienprojekten denkbar. Der Leitfaden kann hierbei fächerübergreifend eingesetzt werden.

2.2 Das Material: Der Reflexionsleitfaden

Basierend auf einem theoretischen Klassifikationsschema von Motivationsproblemen von Nahrgang und Kollegen (in Vorbereitung) wurde der Leitfaden im Sinne eines Screening-Instruments vorstrukturiert, welches sich an sogenannten kriteriumsorientierten Diagnoseinstrumenten orientiert (Schmidt-Atzert et al., 2012). Das heißt, der Leitfaden hilft Lehrpersonen zu reflektieren, ob ein bestimmtes Ausprägungsniveau einzelner Problemgruppen aus Sicht der Lehrkraft und/oder der*des betroffenen Schülerin bzw. Schülers auffällig, also interventionsbedürftig ist. Es handelt sich *nicht* um eine normierte Diagnose, sondern um eine Einschätzung, die auf einer zuvor festgelegten Skala von „1 = trifft nicht zu“ bis „5 = trifft zu“ eingeordnet wird. So gibt es zum Beispiel für die Diagnose einer Dyskalkulie einen normierten Referenzwert, an dem man die Ausprägung im Sinne von durchschnittlich, überdurchschnittlich und unterdurchschnittlich messen kann (Jacobs & Petermann, 2012). Für das Vorliegen von Motivationsproblemen

existieren solche Referenzwerte nicht nur nicht, sie wären auch höchst unpraktikabel. So sind motivationale Probleme dynamisch und kontextspezifisch anstatt linear und statisch. Hinzu kommen individuelle Merkmale der Schülerin bzw. des Schülers, die beeinflussen, ob und welche situative Frustration von Motiven, Zielen und Bedürfnissen verantwortlich für ein Motivationsproblem ist. Die vorstrukturierte Reflexion von Motivationsproblemen soll also eine möglichst differenzierte Eingrenzung der Problemursachen bei gleichzeitig möglichst ökonomischer Anwendung ermöglichen. Der gesamte Leitfaden in der Lehrkraftversion ist als Online-Supplement 1 einzusehen. Im Folgenden wird der Aufbau vorgestellt.

Teil 1: Aktivierung

Zunächst wird die Lehrperson aufgefordert, sich auf eine*n konkrete*n Schüler*in festzulegen und eine problematische Lernsituation einzugrenzen. Zur Aktivierung der Erinnerungen notiert sich die Lehrperson Stichpunkte zu der Situation und zu den Anzeichen des Motivationsproblems (vgl. Day Reconstruction Method: Kahneman et al., 2004). Es folgt die dichotome Einschätzung (Ja/Nein), ob die Situation typisch für die*den Schüler*in ist. Im Anschluss wird die Einschätzung möglicher Problemursachen mit einem Beispiel instruiert.

Im Folgenden werden Sie systematisch in der Reflexion des Motivationsproblems von Schüler/Schülerin _____ (Name eintragen) unterstützt. Konzentrieren Sie sich auf eine konkrete Lernsituation, bei der Sie ein Motivationsproblem bei diesem Schüler/dieser Schülerin bemerkt haben (z.B. Lerntheke, Gruppenaufgabe, Arbeitsblatt). Auch wenn das Problem schon lange besteht bzw. in der Vergangenheit in mehreren Schulstunden auftauchte, entscheiden Sie sich für eine konkrete Lernsituation innerhalb einer Schulstunde und beziehen alle kommenden Fragen darauf. Die Lernsituation kann dabei zeitlich begrenzt sein oder die gesamte Stunde betreffen.

Sofern das Motivationsproblem mehrere Schüler und Schülerinnen betraf, fokussieren Sie sich auf den Schüler oder die Schülerin, deren Namen Sie oben eingetragen haben, und beziehen Sie sich bei den folgenden Fragen immer auf diesen spezifischen Schüler/diese spezifische Schülerin.

Es ist wichtig, dass Sie sich die Situation genauso ins Gedächtnis rufen, wie sie abgelaufen ist. Stellen Sie sich diese wie eine Szene aus einem Film vor, die Sie vor- und zurückspulen können. Schreiben Sie sich zunächst ein paar Stichworte zu der Lernsituation, dem betroffenen Schüler/der betroffenen Schülerin und den Anzeichen des Motivationsproblems auf. Diese Notizen sollen Ihnen helfen, sich exakt daran zu erinnern. Hier reichen wirklich nur Stichworte!

Teil 2: Einschätzung der vier Problembereiche

In diesem Teil schätzt die Lehrperson auf einer 5-stufigen Skala („1 = trifft nicht zu“ bis „5 = trifft zu“) ein, inwieweit verschiedene Ursachen für die*den Schüler*in in der konkreten Lernsituation zutreffen. Die Ursachen werden vorstrukturiert nach vier großen Problembereichen abgefragt. Am Ende jedes Problembereichs werden alle Punkte summiert und der Mittelwert für diesen Problembereich berechnet.

Probleme mit Folgen der Lernsituation			
<p>Im Folgenden soll anhand verschiedener Aspekte geprüft werden, ob das Motivationsproblem möglicherweise damit zusammenhängt, dass der betroffene Schüler/die betroffene Schülerin keine positiven Folgen durch das Bearbeiten und Lösen der Lernsituation erwartet.</p>			
<p>Frustration Entwicklungsmotiv Aus Sicht des Schülers/der Schülerin konnte er/sie seine Leistung in der Lernsituation weder verbessern, noch zeigen.</p>			
<p>Mangelnde Identifikation mit dem Fach oder den Inhalten Die Lernsituation erschien dem Schüler/der Schülerin unwichtig, da er/sie sich nicht mit dem Fach oder den Inhalten identifiziert.</p>			
<p>Mangelnde Relevanz für den eigenen Lernprozess Der Schüler/die Schülerin konnte keine Verbindung zwischen Lernsituation und dem eigenen Lernprozess herstellen.</p>			
<p>Mangelnde Nützlichkeit Der Schüler/die Schülerin sah keinen Nutzen in der Lernsituation (schulisch oder alltäglich).</p>			
<p>Frustration Sicherheitsmotiv Aus Sicht des Schülers/der Schülerin konnte er/sie in der Lernsituation sein Wissen weder sichern, noch Unwissen verbergen.</p>			
<table border="1"> <tr> <td>Summe (Rechnen Sie alle Punkte zusammen)</td> </tr> <tr> <td>Gesamt (Dividieren Sie die Summe durch 5)</td> </tr> </table>		Summe (Rechnen Sie alle Punkte zusammen)	Gesamt (Dividieren Sie die Summe durch 5)
Summe (Rechnen Sie alle Punkte zusammen)			
Gesamt (Dividieren Sie die Summe durch 5)			

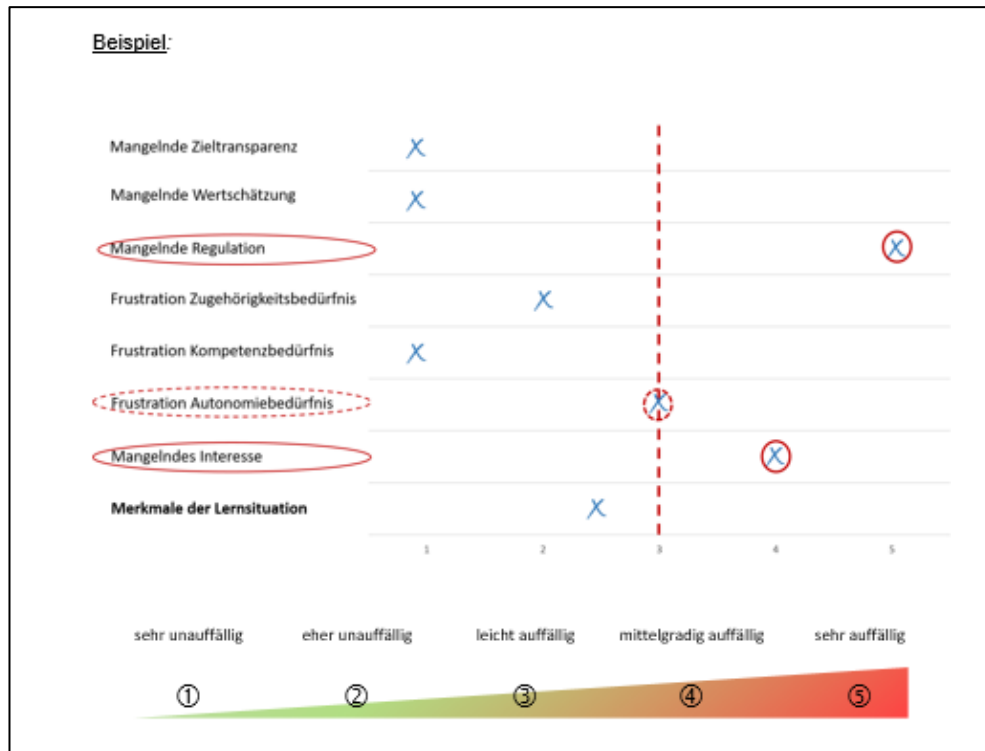
Teil 3: Auswertung

a. Grobeinschätzung:

Zunächst werden die Einschätzungen aus Teil 2 in vorbereitete Koordinatensysteme übertragen. Mit Hilfe einer roten Linie, die bei einem Grenzwert von 3 liegt, werden die Einschätzungen einem unauffälligen und auffälligen Bereich zugeordnet wobei das unauffällige Intervall bei $[1-2,9]$, der Grenzfall bei 3 und das auffällige Intervall bei $[3,1-5]$ liegt.

b. Feineinschätzung:

Zur Feineinschätzung und Interpretation werden alle Bereiche mit einem Wert > 3 tabellarisch festgehalten. Mit Hilfe von Interpretationshilfen können die auffälligen Problembereiche dann anschließend näher analysiert und eingeordnet werden.



Teil 4: Offene Fragen und Intervention

In diesem Teil werden verschiedene Wege aufgezeigt, wie die Lehrperson zur weiteren Abklärung der vielleicht noch offenen Frage, welche der auffälligen Problembereiche besonders bedeutsam und somit am interventionsbedürftigsten sind, zusätzliche Informationen generieren kann. Neben einem offenen Lehrkraft-Schüler*in-Gespräch, einem Gespräch mit Hilfe eines vorstrukturierten Gesprächsleitfadens¹, wird hier der Einsatz der Reflexionscheckliste aus Schüler*innenperspektive vorgeschlagen.

Abschließend wird die Lehrperson gebeten, sich für maximal zwei Probleme zu entscheiden, die sie in der nächsten Zeit angehen möchte.

Das Problem möchte ich ab der nächsten Stunde angehen

Wir halten es für sinnvoll, wenn Sie sich für maximal zwei Probleme entscheiden, die Sie in der nächsten Zeit angehen möchten. Legen Sie sich im ersten Schritt auf ein bzw. zwei Probleme fest um im nächsten Schritt mögliche Interventionen zu planen.

1. **Problem**

2. **Problem (Optional)**

Die Schüler*innenversion ist vergleichbar aufgebaut wie die Lehrkraftversion. Im ersten Teil wird der*die Schüler*in aufgefordert, sich auf eine konkrete Unterrichtsstunde bzw.

¹ Der Gesprächsleitfaden ist eine weitere Methode der Fortbildung *MINT Motivieren* und kann in einer Kurz- und Langversion bei der Erstautorin R. Nahrgang angefragt werden.

Lernsituation im Unterricht einer bestimmten Lehrperson festzulegen. Hier wäre es z.B. möglich, dass die Lehrperson die gleiche Situation vorgibt, die sie zuvor selbst reflektiert hat. Zur Aktivierung der Erinnerungen notiert sich der*die Schüler*in Stichpunkte zu der Situation und woran sie*er das Motivationsproblem bemerkt hat. Auch die Typizität der Situation wird abgefragt. Zusätzlich schätzt die*der Schüler*in auf einer 5-stufigen Skala („1 = trifft nicht zu“ bis „5 = trifft zu“) die drei Aussagen „*Ich weiß, wie ich dieses Motivationsproblem lösen kann*“, „*So ein Motivationsproblem habe ich oft in diesem Fach*“ und „*Ich wünsche mir in Zukunft Hilfe dabei, so ein Motivationsproblem zu lösen*“ ein. Es folgt die vorstrukturierte Einschätzung mit Hilfe der vier Hauptgruppen von Problemursachen. Zum Schluss hat die*der Schüler*in Platz, bei Bedarf noch eigene Gedanken zu dem Motivationsproblem zu notieren (z.B. weitere Gründe, die der Fragebogen nicht abdeckt). Die Teile 3 und 4, die sich der Auswertung und Intervention widmen, sind im Schüler*innen-Leitfaden nicht enthalten.

2.3 Theoretischer Hintergrund: Motivationsprobleme als Reflexionsanlässe

Es spricht vieles dafür, die vielfältigen Motivationsprobleme in Lehrkonzepten für die Lehrer*innenbildung mit Fokus auf dem Thema Lernmotivation zu thematisieren. Durch die Entwicklung der bisher dominierenden Frage „*Wie können wir Schüler*innen motivieren?*“ hin zu der Frage „*Welche spezifischen Aspekte in Lernsituationen können die Motivation der Schüler*innen fördern und welche unterminieren sie?*“ könnte motivierendes Unterrichten effektiver werden (vgl. Herzberg et al., 1959). Die heterogenen Motivationslagen und insbesondere deren sichtbare Äußerungsformen wie aktive oder mangelnde Mitarbeit stellen ein Merkmal der Unterrichtsrealität von Lehrpersonen dar (z.B. Aelterman et al., 2012). Die Fähigkeit, (schwierige) motivationale Aspekte einzuordnen, kann dabei als Voraussetzung gesehen werden, (situative) motivationale Merkmale von Schüler*innen als Teil der Diversität in Lernkontexten zu berücksichtigen (Dicke et al., 2012; Givvin et al., 2001; Praetorius et al., 2017; Vogt & Rogalla, 2009). Die retrospektive systematische Reflexion von Lernsituationen nach spezifischen Aspekten, welche die Motivation der Schüler*innen gefördert und welche diese gestört haben, stellt eine bislang kaum beachtete Herausforderung in der Lehrer*innenbildung dar.

Wir konzipieren Motivationsprobleme aus einer handlungstheoretischen Perspektive. Das bedeutet, dass wir bei der Frage nach dem Warum von Motivationsproblemen in erster Linie die Perspektive des lernenden Individuums einnehmen (z.B. was er oder sie über eine bestimmte Lernsituation fühlt und denkt). Die institutionelle Perspektive (im Sinne dessen, was die Schüler*innen lernen sollen) wird jedoch nicht ausgeschlossen, da wir die Manifestation von Motivationsproblemen vor dem Hintergrund einer von der Lehrperson geforderten Lernsituation betrachten. Auf diese Weise sehen wir Motivationsprobleme im Spannungsfeld zwischen der Perspektive des*der Lernenden und den von den Vertreter*innen der Institution gesetzten Zielen. Ausgehend von dieser handlungstheoretischen Perspektive definieren wir Motivationsprobleme im Unterricht als einen Mangel an Orientierung, Intensität und Ausdauer gegenüber einer von der Lehrkraft geforderten Lernsituation.

Vor diesem Hintergrund betrachten wir Motivationsprobleme als Reflexionsanlässe, die auf mögliche Ursachen hin analysiert werden sollten, um schlussfolgernde Überlegungen hinsichtlich einer adaptiven Unterrichtsgestaltung anzustellen. Reflexion wird im pädagogischen Diskurs häufig als Schlüsselkompetenz professionellen Lehrer*innenhandelns bezeichnet (Combe & Kolbe, 2008). Sie kann als komplexer Prozess verstanden werden, der durch selbst erlebte oder beobachtete Unterrichtssituationen ausgelöst wird und mittels reflexiven Aufeinanderbeziehens von Theorie- und Praxiswissen die Entwicklung von Handlungsalternativen erzeugt (Wyss, 2013). Die Herausforderung besteht hierbei darin, Reflexionsaufträge im Professionalisierungsprozess möglichst spezifisch und strukturiert zu gestalten (Košinár, 2017; Pieper et al., 2021). Da die spezifischen Gründe für ein Motivationsproblem inter- und intraindividuell unterschiedlich

stark und qualitativ ausgeprägt sein können, setzt die Reflexion eines Motivationsproblems einen strukturierten Überblick über vielfältige Komponenten voraus (Givvin et al., 2001; Rheinberg, 2004). Genau hier setzt der vorliegende Leitfaden an.

Ausgehend von der Grundannahme, dass sich verschiedene Arten von Motivationsproblemen klassifizieren lassen, da sich deren Bedingungen je nach den situativen und individuellen Merkmalen unterscheiden dürften, integrierten Nahrgang und Kollegen (in Vorbereitung) systematisch Befunde zu Motivationsproblemen in formalen Lernkontexten sowie prominente theoretische Perspektiven zur Entwicklung und Regulation von Lernmotivation. Dabei identifizieren die Autor*innen vier übergeordnete Gruppen von Motivationsproblemen nach den Bedingungen, die sie verursachen können: (1) Probleme mit den Merkmalen der Lernsituation, (2) Probleme mit den Folgen der Lernsituation, (3) Wirksamkeits- und Kontrollprobleme und (4) Volitionsprobleme. Diese Gruppen wurden in 21 Unterfacetten unterteilt (Tab. 1). Dieses theoretisch verankerte Klassifikationsschema stellt den Ordnungsrahmen des Reflexionsleitfadens dar.

Tabelle 1: Klassifikationssystem von Motivationsproblemen nach Nahrgang et al. (in Vorbereitung) in deutscher Übersetzung

<i>Gruppe 1: Probleme mit den Merkmalen der Lernsituation</i>	<i>Gruppe 2: Probleme mit den Folgen der Lernsituation</i>	<i>Gruppe 3: Wirksamkeits- und Kontrollprobleme</i>	<i>Gruppe 4: Volitionsprobleme</i>
Interessenproblem	Leistungs-Annäherungs-Problem	Selbstkonzeptproblem	Hindernisproblem
Autonomieproblem	Identifikationsproblem	Selbstwirksamkeitsproblem	Selbstregulationsproblem
Kompetenzproblem	Lernprozessproblem	Unterstützungsproblem	Ressourcenproblem
Zugehörigkeitsproblem	Nützlichkeitsproblem	Problem des früheren Misserfolges	
Wertschätzungsproblem	Leistungs-Vermeidungs-Problem	Attributionsproblem	
Regulatorisches Problem		Zutrauensproblem	
Zieltransparenzproblem			

2.4 Erfahrungen mit dem Reflexionsleitfaden

Das vorgestellte Material wird aktuell im Rahmen der Fortbildung *MINT Motivieren* erstmalig erprobt. Aus diesem Grund können lediglich Erfahrungen bei der Diskussion über den Leitfaden und die damit verbundene Idee mit Expert*innen aus der Bildungspsychologie, Fachdidaktik sowie mit Lehrkräften berichtet werden. Es stellte sich heraus, dass sowohl das Interesse als auch der Bedarf an einem solchen Instrument wie dem Leitfaden groß sind. Die Diskussionspartner*innen äußerten hierzu, dass das Lehramtsstudium zu wenig Wissen im Bereich der motivationalen Probleme vermittelt und es im Alltag von Lehrkräften an Instrumenten fehle, motivationale Aspekte ihres Unterrichts strukturiert zu reflektieren sowie zielgerichtet zu planen. Allerdings wurden auch Bedenken dahingehend geäußert, ob der Leitfaden im Einsatz ökonomisch genug sei und wie man den zu erwartenden heterogenen Gründen von Motivationsproblemen innerhalb eines Kurses oder einer Klasse gerecht werden könne. Diese Befürchtungen könnten bei

der theoretischen Einführung des Leitfadens direkt aufgegriffen werden und bieten natürliche Diskussionsanlässe, welche zu einer Vertiefung auf Bedeutungsebene von Motivationsproblemen in der Lehrpraxis führen können.

Die formale Evaluation der digitalen Lehrer*innenfortbildung, die das Lehrmodul „Motivationsprobleme in meinem Unterricht – Woran liegt’s?“ und damit den Leitfaden explizit einbindet, steht noch aus. Um Kompetenzentwicklungen im Bereich der Motivationsreflexion abbilden zu können, werden mittels Fragebögen bei den Teilnehmenden zu Beginn und am Ende der Fortbildung Kompetenzindikatoren erhoben. Dabei liegt der Fokus u.a. auf der Selbstwirksamkeit in der Förderung motivierten Lernens (Röder & Jerusalem, 2007) sowie in der Reflexion von Motivationsproblemen, die mittels einer selbst entwickelten Skala mit sechs Items eingeschätzt wird. Die Skala orientiert sich am Reflexionszyklus nach Gibbs (1988), der die Praxisreflexion mittels Leitfragen strukturiert und so eine differenzierte Betrachtung der Erfahrung anregt. Gibbs (1988) definiert sechs Schritte zur erfolgreichen Reflexion: (1) Beschreibung – Was ist geschehen? Keine Bewertungen und Schlüsse, (2) Emotionen – Benennen von Gefühlen und Gedanken – keine Analyse, (3) Bewertung – Was war gut oder schlecht? – Werturteile, (4) Analyse – Welcher Sinn erschließt sich aus der Situation?, (5) Schlussfolgerung – Was hätte man sonst noch tun können? und (6) Action Plan – Wie würde man in zukünftigen Situationen handeln?

Neben der eben beschriebenen Wirksamkeitsevaluation werden auch Aspekte der Implementation aufgenommen. Dazu werden Indikatoren für die Akzeptanz des Moduls und die Praxistauglichkeit der vermittelten Methoden erfasst (Darstellung, Interessantheit, Nützlichkeit, Anwendbarkeit und Effektivität in der Praxis).

3 Material 2: Übung zur Erarbeitung und Anwendung von Charakteristika informierenden und kontrollierenden Feedbacks

(Großmann, Fries & Wilde)

Das zweite Material („Wir erstellen ein motivationsförderliches Feedback“) widmet sich dem informierenden (motivationsförderlichen) und kontrollierenden Feedback, das theoretisch in der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Ryan & Deci, 2017) verankert werden kann. Mit dieser Übung sollen die Teilnehmenden zunächst informierende und kontrollierende Aspekte eines Feedbacks identifizieren. In einem zweiten Schritt sollen diese Informationen dazu genutzt werden, eigenständig Rückmeldungen zu formulieren.

3.1 Didaktischer Kommentar zur Übung zu informierendem und kontrollierendem Feedback

Das Material dient dem Erwerb von Kompetenzen in der Formulierung von motivationsförderlichen Rückmeldungen. Zugleich wird mit dem Einsatz des Materials das Ziel verfolgt, die Lehrpersonen bzw. Lehramtsstudierende für ihre Sprache und mögliche Auswirkungen der Sprache im Unterricht zu sensibilisieren. Bisher wurde das Material im Rahmen eines Lehrkonzepts zur Vermittlung motivationsförderlicher Maßnahmen an Lehramtsstudierende des Fachs Biologie eingesetzt (Großmann et al., 2018). Auch unabhängig von bestehenden Lehrformaten kann das Material zum informierenden und kontrollierendem Feedback in der Lehrer*innenausbildung und -fortbildung eingesetzt werden. Beispielsweise könnte es im Rahmen der Behandlung von Sprache und Rückmeldungen im Unterricht auch in anderen universitären Seminaren und Fortbildungen genutzt werden. Hierfür bietet es sich im Besonderen an, das Material zur kontrollierenden und neutralen Sprache ebenfalls heranzuziehen (Großmann et al., 2018), da die jeweilige Sprache auch im Feedback verwendet wird. Das Material kann hierbei fachunabhängig oder fachspezifisch eingesetzt werden.

Das Material sowie die zugehörigen Aufgabenstellungen sind darauf ausgelegt, den Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden bei der Bearbeitung Wahlfreiheit zu ermöglichen. Bedeutsame Wahlfreiheiten sind zentral für die Entstehung selbstbestimmter Motivation (Ryan & Deci, 2017). Hieran wird bereits deutlich, dass die Inhalte der Selbstbestimmungstheorie nicht nur für die Motivationsqualität der Schüler*innen, sondern auch für die Lehrer*innenmotivation bedeutsam sind (Martinek, 2012; Reeve, 2015; Reeve & Cheon, 2016). Verschiedene Studien zeigen zudem, dass die Berücksichtigung der Grundbedürfnisse, bspw. durch das Ermöglichen von Wahlfreiheiten, für eine effektive Vermittlung von Inhalten in Lehrer*innenfortbildungen zur Selbstbestimmungstheorie zentral ist (Assor et al., 2009; De Naeghel et al., 2016; Roth et al., 2007). Das Material wird von den Studierenden bzw. Fortbildungsteilnehmenden in Kleingruppenarbeit bearbeitet sowie anschließend im Plenum besprochen. Hierdurch sollen ein diskursiver Austausch und eine Ko-Konstruktion von Wissen ermöglicht werden (Roschelle, 1992). Da Reflexivität eine der Schlüsselkompetenzen pädagogischer Professionalität darstellt (Combe & Kolbe, 2008; von Aufschnaiter et al., 2019), wird die mit dem Material vermittelte unterrichtliche Maßnahme abschließend anhand vorgefertigter Fragestellungen von den Lehramtsstudierenden bzw. Fortbildungsteilnehmenden eigenständig reflektiert. Als Follow-up-Material kann ihnen nach der Bearbeitung des Materials ein Reader, der die zentralen Inhalte zusammenfasst, zur Verfügung gestellt werden.

3.2 Das Material: Übung zu informierendem Feedback

Mit dem vorgestellten Material können die Lehrkräfte zunächst Charakteristika eines informierenden und kontrollierenden Feedbacks erarbeiten. Hierfür stehen ausgewählte theoretische Erörterungen und empirische Befunde zur Verfügung. Diese Ausschnitte aus Theorie und Empirie sind kurze Fragmente, die aus vier bis fünf Sätzen bestehen. Nach dem Lesen der Fragmente soll herausgefunden werden, welche Information zum Feedback dieses Fragment enthält. Nach der Erarbeitung der Charakteristika können von den Teilnehmenden Beispielfeedbacks verfasst werden.

Beispielhaft werden im Folgenden einzelne Fragmente mit möglicher Lösung sowie Beispielaussagen eines informierenden Feedbacks dargestellt (s. Online-Supplement 2).

Übung 1: Charakteristika eines informierenden und kontrollierenden Feedbacks

Aufgabenstellung: Lesen Sie sich zunächst die ausliegenden Literatúrausschnitte durch. Überlegen Sie, welche Informationen Sie diesen Ausschnitten über motivationsförderliches Feedback entnehmen können.

„Autonomieförderndes Lehrerverhalten ist durch ein informierendes Feedback gekennzeichnet, bei dem Lerner eine Rückmeldung erhalten, die ihre wahrgenommene Wirksamkeit erhöht, indem entweder ihre erreichte Leistung wertschätzend gewürdigt wird oder indem ihnen Möglichkeiten aufgezeigt werden, die ihre zukünftige Wirksamkeit erhöhen sollen.“ (Hofferber et al., 2015)

Beispiellösung: Aus diesem Fragment kann abgeleitet werden, dass ein informierendes Feedback die bisherige Leistung von Schüler*innen wertschätzend darstellt. Zudem wird den Schüler*innen aufgezeigt, welche Möglichkeiten sie für ihren weiteren Lernprozess haben.

„In einer Studie von Ryan (1982) wurde informierendes und kontrollierendes Feedback lediglich durch die Verwendung des Begriffs ‚sollst‘ unterschieden. Individuen mit kontrollierendem Feedback wurde bspw. gesagt: ‚Gut. Du arbeitest, wie du sollst.‘. Diese Individuen waren deutlich weniger intrinsisch motiviert als Individuen, die ein Feedback ohne ‚sollst‘ erhielten.“ (Ryan et al., 1983)

Beispiellösung: An diesem Fragment ist erkennbar, dass informierendes im Vergleich zu kontrollierendem Feedback keine druckerzeugenden Instruktionen oder Befehle enthält, die bspw. mit dem Wort „sollst“ formuliert werden. Hier wird zudem deutlich, dass der neutralen und kontrollierenden Sprache eine bedeutende Rolle bei der Formulierung des Feedbacks zukommt. Ganz unabhängig von den Charakteristika der Feedbackarten zeigt dieses Fragment auf, dass die Art des Feedbacks die intrinsische Motivation beeinflussen kann.

„Informierendes Feedback vs. kontrollierendes Feedback wird bei Deci und Ryan (1993) unterschieden. Informierendes Feedback unterstützt das eigene Lernen, indem es Informationen gibt, die die Kompetenzen des Lernenden und das eigenständige Lernen anregen. Kontrollierendes Feedback hingegen geht mit Leistungsdruck einher und vermittelt den Lernenden, dass sie gute Performanz erbringen müssen. Um neue Fähigkeiten zu erlernen oder Aufgaben zu bearbeiten, erweist sich vor allem informierendes und korrigierendes Feedback auf der Aufgabenebene als besonders effektiv.“ (Ditton & Müller, 2014)

Beispiellösung: Dieses Fragment zeigt ergänzend auf, dass kontrollierendes Feedback Leistungsdruck erzeugt. Zugleich wird deutlich, dass informierendes Feedback zu erfolgreicherem Lernprozessen führt als kontrollierendes Feedback.

Übung 2: Formulierung eines informierenden Feedbacks

Aufgabenstellung: Formulieren Sie anhand dieser Informationen Aussagen, die Sie in einem informierenden Feedback treffen können.

In Tabelle 2 sind Beispielaussagen eines informierenden Feedbacks aufgeführt, die jeweils ein Charakteristikum eines informierenden Feedbacks aufgreifen.

Tabelle 2: Beispielaussagen und adressierte Charakteristika eines informierenden Feedbacks

<i>Beispielaussage</i>	<i>Adressiertes Charakteristikum</i>
Du hast in der letzten Stunde gut mit den Materialien gearbeitet, genau beobachtet und detaillierte Notizen gemacht.	Leistung wird wertschätzend dargestellt.
Diese Aufgabe ist dir schon viel leichter gefallen als in der letzten Stunde.	individuelle Leistungsmessung
Aufgabe X ist dir besonders gut gelungen.	Besondere Leistungen werden gewürdigt.
In dieser Stunde könntest du dich mit dem Arbeitsblatt X auseinandersetzen, damit wir auch diese Ergebnisse in der nächsten Stunde gemeinsam besprechen können.	Möglichkeit zur Weiterarbeit sowie Relevanz dieser Arbeit werden aufgezeigt.

<i>Beispielaussage</i>	<i>Adressiertes Charakteristikum</i>
Ich habe fehlerhafte Aufgaben markiert. Diese kannst du dir noch einmal anschauen und nach einer anderen Lösung suchen. Wenn du weitere Fragen hast, kannst du dich gerne an mich wenden.	keine Vorgabe der richtigen Antwort

3.3 Theoretischer Hintergrund: Feedback als Befriedigung des Bedürfnisses nach Kompetenz

Theoretisch verankert ist das informierende und kontrollierende Feedback in der *Basic Psychological Needs Theory*, einer Subtheorie der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2017). Spezifisch sind in diesem Zusammenhang die psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie und Kompetenz zu nennen, die sich gegenseitig bedingen (Ryan & Deci, 2017). Das Bedürfnis nach Autonomie umfasst das Streben von Individuen, Handlungen freiwillig auszuführen, sich selbst als Verursacher*in dieser Handlung wahrzunehmen und Wahlfreiheit bei diesen Handlungen zu verspüren (Reeve, 2015; Ryan & Deci, 2017). Das Bedürfnis nach Kompetenz beschreibt den Wunsch von Individuen, sich als wirksam in der Interaktion mit ihrer Umwelt wahrzunehmen sowie Kompetenzen ausleben und erweitern zu können (Ryan & Deci, 2017).

Die Vergabe von Feedback stellt eine strukturierende Maßnahme dar, die eine Befriedigung des Bedürfnisses nach Kompetenz begünstigt (Jang et al., 2010). Aufgrund der Abhängigkeit der Bedürfnisse nach Autonomie und Kompetenz überrascht es nicht, dass diese strukturierenden Maßnahmen sich nur dann positiv auf das Kompetenzerleben und die intrinsische Motivation auswirken, wenn diese in einem autonomieförderlichen Kontext bereitgestellt werden (Eckes et al., 2018). Zudem ist es für die positiven Effekte auf das Kompetenzerleben und die intrinsische Motivation von Bedeutung, dass im vergebenen Feedback der informierende Aspekt gegenüber dem kontrollierenden Aspekt überwiegt (Ditton & Müller, 2014; Ryan, 1982).

In einem informierenden Feedback wird eine neutrale Sprache verwendet, die keinen Druck aufbaut und Flexibilität im nachfolgenden Verhalten ermöglicht (Su & Reeve, 2011). Eine neutrale Sprache enthält Formulierungen wie „Wenn ihr möchtet ...“ oder „Ihr könnt ...“ (Su & Reeve, 2011). Mit dieser Sprache wird im informierenden Feedback die Leistung von Schüler*innen wertschätzend dargestellt, und besondere Errungenschaften werden entsprechend gewürdigt (Carpentier & Mageau, 2013; Katz & Assor, 2007; Ryan et al., 1983). Bedeutsam ist, dass für die Kommunikation und Wertung der Leistung lediglich individuelle und keine sozial-vergleichenden Maßstäbe herangezogen werden (Carpentier & Mageau, 2013; Katz & Assor, 2007). Sind den Schüler*innen Fehler unterlaufen, werden diese im informierenden Feedback als wertvolle Chance für den weiteren Lernprozess dargestellt (Reeve, 2015). Zuletzt enthält diese Art von Feedback Hilfestellungen und Ratschläge für den weiteren Lernprozess (Carpentier & Mageau, 2013; Katz & Assor, 2007).

Im kontrollierenden Feedback wird eine kontrollierende Sprache eingesetzt, die Druck erzeugt, u.a. durch die Kommunikation von Anweisungen und Befehlen mit den Wörtern „müssen“ und „sollen“ (Reeve et al., 1999, 2004). Dieses Feedback nutzt soziale Vergleiche und misst die Leistung von Schüler*innen an den Erwartungen der Lehrperson (Kast & Connor, 1988; Katz & Assor, 2007; Ryan, 1982; Ryan & Deci, 2017). Hilfestellungen und Ratschläge für den weiteren Lernprozess werden den Schüler*innen in dieser Art von Feedback nicht gegeben.

3.4 Erfahrungen mit der Übung zu informierendem und kontrollierendem Feedback

Das vorgestellte Material wurde nicht in dieser separaten Form, sondern nur im Rahmen des gesamten Lehrkonzepts evaluiert. Aus diesem Grund können lediglich Erfahrungen bei der Diskussion aller Maßnahmen mit den Lehramtsstudierenden, ihre individuellen Rückmeldungen sowie Auszüge aus der Evaluation des Gesamtkonzepts zur Vermittlung motivationsförderlicher Maßnahmen berichtet werden. Die Evaluation des Gesamtkonzepts ist in Großmann et al. (2018, 2019) ausführlich dargestellt.

In der Diskussion der motivationsförderlichen Maßnahmen mit den Studierenden stellte sich für das informierende und kontrollierende Feedback heraus, dass sie zu einer Kombination aus beiden Arten von Feedback tendieren würden. Die Studierenden äußerten hierzu, dass sie das Feedback in einem autonomieförderlichen Kontext bereitstellen und die Charakteristika eines informierenden Feedbacks wie eine wertschätzende Darstellung der Leistung und Hilfestellungen für den weiteren Lernprozess einsetzen würden. Allerdings wünschten sie sich auch die Freiheit, deutlich kommunizieren zu können, dass eine Leistung nicht ausreichend sei oder eine Aufgabe falsch bearbeitet wurde, und befürchteten, hiermit ein kontrollierendes Feedback zu geben. Derartige Befürchtungen sollten nach der Bearbeitung des Materials aufgegriffen und die Vereinbarkeit vermeintlich kontrollierender Aussagen mit dem informierenden Feedback diskutiert werden.

In der Evaluation des gesamten Lehrkonzepts zur Vermittlung motivationsförderlicher Maßnahmen wurden die Studierenden nach ihrer Zustimmung zu der folgenden Aussage gefragt: „Würden Sie die motivationsförderliche Maßnahme in ihrem zukünftigen Unterricht einsetzen?“ Die Vergabe eines informierenden Feedbacks erhielt hier eine hohe Zustimmung von den Lehramtsstudierenden (Großmann et al., 2018). Die Zustimmung zum Einsatz einer neutralen Sprache, die im informierenden Feedback Anwendung findet, fiel geringer aus, war jedoch immer noch stark ausgeprägt (Großmann et al., 2018). Erfahrungsgemäß befürchteten Studierende, ihre Sprache im Unterricht nicht dauerhaft in so starkem Maße kontrollieren zu können. Aus diesem Grund könnte ihre Zustimmung zum Einsatz dieser Maßnahme geringer ausfallen. Auch solche Befürchtungen können in der Diskussion des Feedbacks nach der Bearbeitung des Materials angesprochen werden.

Neben diesem geschlossenen Item wurden die Lehramtsstudierenden anhand von offenen Items über das Lehrkonzept befragt. Eine relevante Aussage für das Material zum Feedback konnte hier identifiziert werden. Ein*e Studierende*r gab an, dass er*sie sich mehr Beispiele und mehr Besprechungszeit zum informierenden und kontrollierenden Feedback gewünscht hätte (Großmann et al., 2018). Für jede Maßnahme und somit auch das Feedback standen ca. zehn Minuten Diskussionszeit zur Verfügung. Für beide Arten von Feedback wurde je ein Beispielfeedback von ca. vier bis fünf Sätzen vorgestellt. Der Wunsch der Studierenden nach einer längeren Besprechungszeit und mehr Beispielen sollte beim Einsatz des Materials berücksichtigt werden.

4 Material 3: Reflektieren und Geben von Feedback in prototypischen Erfolgs- und Misserfolgssituationen

(Hettmann, Fries & vom Hofe)

Im dritten Material wird das Reflektieren und Geben von Feedback in prototypischen Erfolgs- und Misserfolgssituationen aus eigenem und fremdem Unterricht thematisiert. Theoretisch wird dieses Modul in der Theorie der Kausalattributionen nach Weiner (2010) verortet. Es besteht aus insgesamt fünf Übungen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden und unterschiedlicher Nähe zur Praxis (s. z.T. Online-Supplement 3).

4.1 Didaktischer Kommentar zur Übung zu Feedback in Erfolgs- und Misserfolgssituationen

Die Materialien zielen darauf, es Lehrkräften zu ermöglichen, ihr eigenes Feedbackverhalten vor dem Hintergrund der Attributionstheorie zu reflektieren und die Durchführung Attributionalen Feedbacks anhand von Praxissituationen und Fallbeispielen zu üben. Übergreifende Ziele sind dabei die differenzierte Wahrnehmung von Erfolgs- und Misserfolgssituationen eigener Schüler*innen und die theoriebasierte, adaptive Auswahl motivationsförderlicher Feedbackaussagen.

Das vorgestellte Material gliedert sich in vier Übungsvarianten und eine Vorübung zur Anwendung der Theorie Attributionalen Feedbacks. Vor der Durchführung der eigentlichen Übungen sollte eine theoretische Einführung in die Thematik der Kausalattributionen und das Attributionale Feedback gegeben werden (vgl. Kap. 4.3: Theoretischer Hintergrund). Hettmann et al. (2019) skizzieren für die Vermittlung der beschriebenen Inhalte an Studierende eine praxisnahe Einführung.

Die ersten beiden weiter unten dargestellten Übungen werden aktuell im Rahmen einer Praxisphase für angehende Mathematiklehrkräfte genutzt (vgl. Hettmann et al., 2019). Die erste Übung schließt an den in Hettmann et al. (2019) dargestellten theoretischen Input zur Attributionstheorie in pädagogischen Kontexten an. Die zweite wird darauf aufbauend vertiefend und praxisnäher zur Anwendung der Inhalte auf Fallbeispiele genutzt. Da an der ersten Erprobung nur angehende Lehrkräfte mit bislang wenig eigenen Praxiserfahrungen teilgenommen haben, wird die Praxisnähe durch Fallbeispiele ermöglicht.

Für die Aufbereitung der Inhalte für praktizierende Lehrkräfte wurden die weiteren Übungen so konstruiert, dass die Teilnehmenden auf ihre eigenen Erfahrungen zurückgreifen können. Die dritte und vierte Übung zielen dementsprechend eher auf praktizierende Lehrkräfte oder Studierende mit bereits vorhandener Praxiserfahrung. In beiden Übungen ist es sinnvoll, zuvor einen Beobachtungsauftrag zu stellen, damit die Lehrkräfte über einen bestimmten Zeitraum ihr eigenes Feedbackverhalten gezielt beobachten und bei der Übungsdurchführung auch tatsächlich Situationen zur Reflexion parat haben.

Die fünfte Übung zielt dann auf die konkrete Anwendung Attributionalen Feedbacks. Hier soll insbesondere der Zeitdruck, den Lehrkräfte bei Feedbackprozessen haben, mitgedacht werden. Zu beobachten ist in allen Übungen die aus der theoretischen Basis resultierende konsequente Orientierung an Erfolgs- und Misserfolgssituationen der Schüler*innen.

Die Übungen verstehen sich eher als Materialsammlung und nicht als sukzessiver Lernpfad. Es lassen sich für verschiedene Zielgruppen und Zielsetzungen Aufgaben auswählen und anpassen. Das Material ist in allen Kontexten nutzbar, in denen Lehrkräfte dazu befähigt werden sollen, motivationsförderlich auf Erfolge und Misserfolge ihrer Schüler*innen zu reagieren. Das Material ist für Lehrkräfte unterschiedlicher Erfahrungsstufen geeignet.

4.2 Das Material: Übung zu Feedback in Erfolgs- und Misserfolgssituationen

Übung 1: Mögliche Vorübung

Aufgabenstellung: Lesen Sie sich die folgenden Schüler*innenaussagen durch und ordnen Sie die darin angesprochenen Ursachenzuschreibungen dem jeweiligen Attributionsmuster zu (internal/external sowie stabil/variabel).

Machen Sie sich darüber hinaus Gedanken über die Kontrollierbarkeit der jeweiligen Ursachenzuschreibungen aus Sicht der Lernenden.

„In der letzten Mathearbeit hatte ich eine 5, weil ...“	
Schüler*innenaussage	Attributionsmuster
„... ich Mathe einfach nicht kann.“	
„... wir dieses Mal im Unterricht vorher nicht genug geübt haben.“	
„... die Lehrerin die Aufgaben wie immer zu schnell und nicht gut erklärt hat.“	
„... ich im Unterricht nicht gut aufgepasst habe.“	

Übung 1: Lösungsvorschlag

„In der letzten Mathearbeit hatte ich eine 5, weil ...“	
Schüler*innenaussage	Attributionsmuster
„... ich Mathe einfach nicht kann.“	<i>Fähigkeit (internal, stabil)</i>
„... wir dieses Mal im Unterricht vorher nicht genug geübt haben.“	<i>Merkmale des Unterrichts (external, variabel)</i>
„... die Lehrerin die Aufgaben wie immer zu schnell und nicht gut erklärt hat.“	<i>Merkmale der Lehrkraft (external, stabil)</i>
„... ich im Unterricht nicht gut aufgepasst habe.“	<i>Anstrengung (internal, variabel)</i>

Die Kontrollierbarkeit der Ursachenzuschreibungen lässt sich aus der Außensicht nur bedingt und nicht sicher antizipieren; vielmehr hängt diese von der Wahrnehmung des Individuums ab. Beispielsweise scheint es zwar wahrscheinlich, dass ein*e Schüler*in die Attribution auf die schlecht erklärende Lehrkraft als unkontrollierbar einschätzt, während er*sie das eigene Aufpassen im Unterricht eher als kontrollierbar wahrnimmt. Dies wird jedoch von Schüler*in zu Schüler*in variieren. Eine vergleichbare Individualität lässt sich bei der Stabilität der Ursache finden.

Übung 2: Formulierung attributionaler Feedbackaussagen anhand von Fallbeispielen (vgl. Hettmann et al., 2019; vgl. Online-Supplement 3)

Aufgabenstellung: Lesen Sie eines der Fallbeispiele. Notieren Sie anschließend, um welchen Fall (Erfolg/Misserfolg) es sich in dem Fallbeispiel handelt und welches Attributionsmuster in dem jeweiligen Fall motivationsförderlich ist. Formulieren Sie anschließend eine oder mehrere konkrete Feedbackaussagen für die*den Schüler*in.

Fallbeispiel 1: Fabian ist in Ihrer Klasse. Von Beginn an hatten Sie das Gefühl, dass er eigentlich recht fit im Stoff ist, er sich aber zu wenig zutraut und oft schon beim Durchlesen einer Aufgabe abschaltet, so dass er oft gar nicht erst anfängt zu arbeiten. In einem

Gespräch mit Ihnen hat er sich das Nahziel gesetzt, sich bei jeder Aufgabe Zeit zu nehmen, diese in Ruhe durchzulesen und wenigstens einen Lösungsversuch zu wagen. Er hat sich sichtlich in den bisherigen Stunden angestrengt, dies zu tun, und hat damit Erfolg. Nach einer Unterrichtsstunde ist er noch als letzter im Raum und packt seine Sachen zusammen. Diese Gelegenheit möchten Sie nutzen, um ihm ein Feedback zu geben.

Fallbeispiel 2: Anna ist Schülerin Ihrer Klasse. Aus der Diagnostik wissen Sie, dass sie große Schwierigkeiten mit dem aktuellen Thema hat. Nach einigen Stunden, in denen Sie das Thema in der Klasse behandelt haben, macht Anna Fortschritte. In einer Arbeitsphase winkt sie Sie zu sich und fragt, ob ihr Ergebnis richtig ist. Beim Betrachten ihres Lösungswegs und des Ergebnisses sehen Sie, dass sie wieder die alten Fehler macht und falsche Ergebnisse hat.

Fallbeispiel 3: Johannes ist ein Schüler in Ihrer Klasse. Sie haben in den letzten Stunden beobachtet, dass er beim Lösen von Übungsaufgaben ziemlich unkonzentriert ist, viel quatscht und oft schaut, was sein Nachbar aufgeschrieben hat. Meist hat er am Ende keine oder falsche Rechenergebnisse, und er selbst hat schon mehrfach gesagt, er könne einfach kein Mathe und er sei zu blöd für die Aufgaben. Diese Stunde aber hat er konzentrierter mitgearbeitet und die richtige Lösung einer Aufgabe vorgetragen.

Übung 2: Lösungsvorschlag

Fallbeispiel 1: Fabian hat sich ein Ziel gesetzt und dieses erreicht. Dies stellt für ihn vermutlich einen Erfolg dar. Das motivationsförderliche Attributionsmuster bei Erfolg ist *internal* und *kontrollierbar*. Beispielsweise könnte man ihm Folgendes rückmelden:

- Fabian, du hast dich angestrengt dein Ziel zu erreichen, und einen tollen Erfolg verzeichnet. Du kannst stolz auf dich sein! (Attribution auf Anstrengung (internal-variabel))
- Fabian, du bist echt gut darin geworden, dir die Zeit für die Aufgaben zu nehmen und diese in Ruhe durchzulesen. Wirklich gut! (Attribution auf Fähigkeit (internal-stabil))
- Fabian, du hast eine wirksame Strategie genutzt, um dich dazu zu motivieren, dir die Aufgaben genauer anzusehen und sie wenigstens zu versuchen. Die Strategie kannst du dir merken, wenn du zukünftig Ziele erreichen willst. (Attribution auf Lernstrategie (internal-variabel))

Fallbeispiel 2: Anna hat einen Rückschritt in ihrem Lernprozess zu verzeichnen. Dies wird sie vermutlich als Misserfolg interpretieren. Die angemessene Attribution bei Misserfolg ist internal-variabel und kontrollierbar. Beispielsweise könnte man ihr Folgendes rückmelden:

- Anna, du hast hier wieder die alten Fehler gemacht. Das konntest du schon einmal besser; versuche, dich nochmal zu konzentrieren. (Attribution auf Anstrengung (internal-variabel))
- Anna, hier ist etwas schiefgelaufen. Du hast bestimmt einen falschen Lösungsweg ausgewählt. Überleg noch mal, wie du diese Aufgabenstellung sonst gelöst hast. (Attribution auf Lösungsstrategie (internal-variabel))

Fallbeispiel 3: Johannes hat einen Fortschritt gemacht und ist nicht in seine alten Muster verfallen. Dies stellt für ihn vermutlich einen Erfolg dar. Die angemessene Attribution bei Erfolg ist internal und kontrollierbar. Beispielsweise könnte man ihm Folgendes rückmelden:

- Johannes, du hast dich heute besonders angestrengt und warst damit richtig erfolgreich, super! (Attribution auf Anstrengung (internal-variabel))
- Johannes, ich wusste, dass du es schaffen kannst, dich zu konzentrieren und mitzuarbeiten, toll! (Attribution auf Fähigkeit (internal-stabil))

- Johannes, überlege mal, wie du es geschafft hast, dich heute so gut zu konzentrieren. Versuche, diese Strategie häufiger anzuwenden, dann wirst du richtig erfolgreich sein! (Attribution auf Lernstrategie (internal-variabel))

Übung 3: Formulierung attributionaler Feedbackaussagen anhand selbst erlebter Unterrichtssituationen (vgl. Online-Supplement 3)

Aufgabenstellung: Machen Sie sich Erfolgs- und Misserfolgssituationen einzelner Ihrer Schüler*innen bewusst. Schreiben Sie die Situationen im Feld Situationsbeschreibung kurz auf.

Notieren Sie anschließend, welche Kausalattribution im jeweiligen Fall motivationsförderlich ist. Formulieren Sie anschließend eine oder mehrere konkrete Feedbackaussagen für die*den Schüler*in.

	Situationsbeschreibung	Günstige Attribution
Situation 1: (Erfolg)		
Feedback:		

	Situationsbeschreibung	Günstige Attribution
Situation 2: (Misserfolg)		
Feedback:		

	Situationsbeschreibung	Günstige Attribution
Situation 3: (Erfolg oder Misserfolg)		
Feedback:		

Übung 4: Reflexion eigener Feedbackaussagen

Aufgabenstellung:

1. Erinnern Sie sich an eine Situation, in der Sie einer* einem Schüler*in Feedback gegeben haben. Schreiben Sie die Situation und die Feedbackaussage kurz auf.
2. Analysieren Sie, welche Ursachenzuschreibung Sie in Ihrer Feedbackaussage vornehmen bzw. ob Sie überhaupt eine ansprechen.
3. Notieren Sie nun, um welchen Fall (Erfolg/Misserfolg) es sich bei der Situation handelt und welche Kausalattribution motivationsförderlich gewesen wäre.
4. Gleichen Sie Ihre Feedbackaussage mit Ihrer nachträglichen Analyse aus 3. ab.

Übung 5: Gruppenübung für drei bis vier Teilnehmer*innen (TN) (vgl. Hettmann et al., 2019)

Aufgabenstellung:

Vorbereitungsphase: Machen Sie sich Erfolgs- und Misserfolgssituationen einzelner Ihrer Schüler*innen bewusst. Schreiben sie jeweils eine Erfolgssituation und eine Misserfolgssituation auf.

Durchführung Variante 1: TN1 liest eine der eigenen Situationen vor. TN 2 reagiert unmittelbar darauf mit einer Feedbackaussage, welche von TN3 protokolliert wird.

Durchführung Variante 2: TN1 liest eine der eigenen Situationen vor. Alle anderen TN notieren unmittelbar, was sie der*dem Schüler*in rückmelden würden.

Reflexionsphase: Diskutieren Sie in der Gruppe die protokollierte/n Feedbackaussage/n anhand folgender Fragen:

- Wurde eine Erfolgssituation oder eine Misserfolgssituation geschildert?
- Welche Kausalattribution/Ursache wird angeführt? Welche Kausalattribution wäre in dem Fall motivationsförderlich?
- Welche Perspektive wird der*dem Schüler*in aufgezeigt? Ist die angesprochene Ursache für die*den Schüler*in kontrollierbar?
- Ist die Aussage für die*den Schüler*in verständlich und adressatengerecht formuliert?

Nach der Reflexionsphase wechseln die Rollen.

4.3 Theoretischer Hintergrund: Ursachenzuschreibungen in Erfolgs- und Misserfolgssituationen

Für die Verarbeitung erfolgs- und misserfolgsbezogener Erfahrungen sind die Ursachenzuschreibungen für diese von besonderer Bedeutung. Im Rahmen der Attributionstheorie beschreibt Weiner (2010) Attributionen (Ursachenzuschreibungen) in zwei Dimensionen auf einem Kontinuum: Die Lokalitätsdimension beschreibt, inwieweit die Ursache in der Person selbst (internal) oder außerhalb (external) dieser liegt. Die Stabilitätsdimension gibt an, ob eine Ursache langfristig unverändert bleibt (stabil) oder sich kurzfristig ändern kann (variabel).

		Lokalität	
		internal	external
Stabilität	stabil	Fähigkeit/Begabung, Dispositionen	Rahmenbedingungen, Merkmale der Lehrkraft
	variabel	Anstrengung, Lern- und Lösungsstrategien	Zufall, Glück und Pech, Unterrichtsaspekte

Abbildung 1: Attributionen im Sinne Weiners (2010)

Internal-stabile Ursachen sind dispositionale Aspekte, die sich nicht kurzzeitig verändern. Dies sind beispielsweise die eigenen Fähigkeiten oder die allgemeine Intelligenz. Internal, aber variabel hingegen sind Ursachenzuschreibungen auf momentane Anstrengung oder aktuell verwendete Lern- und Lösungsstrategien. External-stabil sind Aspekte wie der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe oder *sich nicht ändernde* Merkmale des Unterrichts, wie die Klassenzusammensetzung oder die Sympathie der Lehrkraft. External-variable Attributionen führen Erfolgs- oder Misserfolgsereignisse auf Glück und Pech zurück oder auf Merkmale des Unterrichts, die als variabel wahrgenommen werden. Eine darüber hinaus bedeutsame Dimension für die Wirksamkeit solcher Kausalattributionen auf Lernen und Leistung ist die der Kontrollierbarkeit der Ursache, also inwieweit ein Individuum glaubt, die Ursache proaktiv beeinflussen zu können. (vgl. Möller, 2018; Stiensmeier-Pelster & Schwinger, 2007).

Insbesondere bei der Kontrollierbarkeit wird deutlich, wie sehr die Verortung einer Ursache von der Wahrnehmung des Individuums abhängen kann: Während bestimmte Rahmenbedingungen objektiv für Schüler*innen unkontrollierbar sind (Lehrkräfteverteilung, Stundenplan etc.), ist es beispielsweise bei der aktuellen Konzentration auf einen Unterrichtsgegenstand vom Individuum abhängig, inwieweit es glaubt, diese Ursache kontrollieren zu können. Die gleiche Abhängigkeit von der Wahrnehmung des Individuums zeigt sich auch bei den anderen Dimensionen.

Kausalattributionen haben bedeutsame Auswirkungen auf verschiedene motivationale Merkmale wie die Erfolgserwartung, die Selbstwirksamkeit, das Selbstkonzept und die akademischen Leistungen von Schüler*innen

Erfolgserwartungen bleiben hoch, wenn Erfolgserlebnisse mit stabilen Ursachen verknüpft werden. Erfolgserwartungen sinken, wenn Misserfolgserebnisse mit stabilen Ursachen verknüpft werden (vgl. Shores & Smith, 2010). Bei variablen Ursachenzuschreibungen ist es Schüler*innen im Misserfallsfall möglich, weiterhin positive Leistungserwartungen zu haben (vgl. Weiner, 2018). Bei der Selbstwirksamkeit konnte für interne, stabile und kontrollierbare Ursachenzuschreibungen bei Erfolg ein positiver Einfluss auf die Selbstwirksamkeit nachgewiesen werden. Im Misserfallsfall steht die Anstrengungsattribution im Zusammenhang mit stärkerer Selbstwirksamkeit (vgl. Hsieh, 2004; Hsieh & Schallert, 2008; Stajkovic & Sommer, 2000). Für das akademische Selbstkonzept zeigten sich internal attribuierte Erfolge als förderlich und internal attribuierte Misserfolge als hinderlich (vgl. Möller, 2018). Für die akademische Leistung

konnte nachgewiesen werden, dass Attributionen auf internale oder kontrollierbare Ursachen zu besseren Leistungen führen als Attributionen auf externale Faktoren (vgl. Connell, 1985; Cortés Suárez, 2004; House, 2005; You et al., 2011). Zusammenfassend sind bei erlebten Erfolgen besonders internale, stabile und kontrollierbare Attributionen angeraten, um Motivation und Leistung von Schüler*innen zu fördern, während bei erlebten Misserfolgen eher internal-variable und kontrollierbare Ursachen von Vorteil sind. Die Kontrollierbarkeit einer Ursache scheint in beiden Fällen einen bedeutsamen Einfluss zu nehmen.

Um Schüler*innen dabei zu unterstützen motivationsförderliche Ursachenzuschreibungen individuell vorzunehmen, bietet sich die Methode des Reattributionstrainings in Form des Attributionalen Feedbacks an (vgl. Brandt, 2014). Für das Reattributionstraining gibt es verschiedene Varianten (mündlich und schriftlich, mit und ohne Modellierung, mit und ohne Computereinsatz) (vgl. Brandstätter et al., 2018). Im Kern werden dabei Schüler*innen in Leistungssituationen nach der Bewusstmachung des Erfolges bzw. Misserfolges im Rahmen von Feedbackstrukturen günstige Attributionen vermittelt: „Lena, du hast dich toll angestrengt“ oder „Beim nächsten Mal wendest du das Lösungsverfahren an, das wir im Unterricht erarbeitet haben; dann klappt es auch mit der Lösung“.

Die Wirksamkeit solcher Reattributionstrainings wurde an verschiedenen Stellen belegt (vgl. z.B. Dweck, 1975; Supersaxo et al., 1986; Ziegler & Schober, 2001). Wichtig ist dabei, dass das Feedback realistisch ist; für eine Attribution auf Anstrengung beispielsweise konnte nachgewiesen werden, dass sie nur wirksam ist, wenn sie auch glaubhaft ist (vgl. Schunk & Rice, 1986). Darüber hinaus sollte das Attributionale Feedback (wie alle Motivationsfördermaßnahmen) kombiniert werden mit dem systematischen Aufbau von fachlichen Kompetenzen und Lernstrategien (vgl. Hettmann, 2022).

4.4 Erfahrungen mit der Übung zu Feedback in Erfolgs- und Misserfolgssituationen

Übungen 1, 2 und 5 wurden mit Studierenden bereits mehrfach im Rahmen eines Vorbereitungsseminars für eine universitäre Praxisphase getestet und sind seit einigen Jahren dauerhaft im Seminarkonzept implementiert (vgl. Hettmann et al., 2019). Die Gesamtveranstaltung wurde systematisch empirisch evaluiert (vgl. Hettmann, 2022). Insgesamt zeigte sich ein Kompetenzzuwachs der Studierenden in der Facette des pädagogisch-psychologischen Wissens und in den motivationsbezogenen Überzeugungen zum Lehren und Lernen. Die einzelnen Übungen wurden von den Studierenden hinsichtlich ihrer Interessantheit und ihrer Nützlichkeit für die Praxis auf einer vierstufigen Skala von gar nicht interessant/nützlich bis sehr interessant/nützlich eingeschätzt. Der Mittelwert der Interessantheit für einen Input mit Übung 1 liegt bei 3,30 ($SD = 0,76$), für Übung 2 und 5 bei 2,98 ($SD = 0,9$). Der Mittelwert der Nützlichkeit für den Input mit Übung 1 liegt bei 3,07 ($SD = 0,59$) und für Übung 2 und 5 bei 3,0 ($SD = 0,57$). Die Mittelwerte liegen alle in einem Bereich um die Auswahloption „etwas interessant“.

Über die formale Evaluation zeigen die praktischen Erfahrungen, dass die Studierenden für Erfolgs- und Misserfolgssituationen sensibilisiert werden und es ihnen gelingt, auf Basis der Theorie angemessene Feedbackaussagen zu produzieren. Da die Situationen und Feedbackaussagen selten eindeutig sind, bieten sich natürliche Diskussionsanlässe an, welche besonders in der Gruppenübung zu einer Vertiefung der Inhalte führen können.

Die Anwendung der Übungen bei praktizierenden Lehrkräften wird aktuell im Rahmen der Fortbildung *MINT motivieren* getestet und evaluiert.

5 Fazit und Ausblick

Mit dem vorliegenden Material wurde ein Einblick in die Inhalte der Lehrkonzepte zur Identifizierung und Reflexion von Motivationsproblemen sowie in Ansätze zur Motivationsförderung aus dem Projekt BiProfessional gegeben. Mit diesen Materialien verfolgen wir das Ziel, Studierenden des Lehramts und Lehrkräften Möglichkeiten zur Diagnose und Reflexion von Motivationsproblemen sowie zur Förderung der Motivation ihrer Schüler*innen an die Hand zu geben. Hiermit soll dem Problem der fehlenden Integration wirksamer und evaluierter Maßnahmen in den (MINT-)Unterricht begegnet werden.

Zurzeit wird auf der Grundlage dieser Materialien eine asynchrone digitale Lehrer*innenfortbildung durchgeführt und evaluiert. Die Fortbildung richtet sich an bereits praktizierende Lehrkräfte der MINT-Fächergruppe und wird als modularer Online-Kurs mit dem Titel *MINT Motivieren*² angeboten.

Zukünftig könnten die Lehrkonzepte sowie die Lehrer*innenfortbildung aufgrund der Bedeutung der Motivationsförderung für jeden Fachunterricht fachspezifisch adaptiert werden. Zugleich ist denkbar, dass weitere Motivationstheorien (bspw. Erwartung-x-Wert-Theorie: Wigfield & Eccles, 2000) in die Vermittlung motivationsförderlicher Maßnahmen einbezogen werden.

Literatur und Internetquellen

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., Van den Berghe, L., De Meyer, J. & Haerens, L. (2012). Students' Objectively Measured Physical Activity Levels and Engagement as a Function of Between-Class and Between-Student Differences in Motivation toward Physical Education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34 (4), 457–480. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.4.457>
- Anderman, E.M. (2020). Achievement Motivation Theory: Balancing Precision and Utility. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Art. 101864. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101864>
- Assor, A., Kaplan, H., Feinberg, O. & Tal, K. (2009). Combining Vision with Voice: A Learning and Implementation Structure Promoting Teachers' Internalization of Practices Based on Self-Determination Theory. *Theory and Research in Education*, 7 (2), 234–243. <https://doi.org/10.1177/1477878509104328>
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R.M. & Lozo, L. (2018). *Motivation und Emotion* (2. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-56685-5>
- Brandt, V. (2014). „Ich kann nicht – gibts nicht!“ Wie die individuelle Rückmeldung den Attributionsstil, die Motivation und die daraus resultierende Lernleistung langfristig verbessern kann. Diplomica.
- Carpentier, J. & Mageau, G.A. (2013). When Change-Oriented Feedback Enhances Motivation, Well-Being and Performance: A Look at Autonomy-Supportive Feedback in Sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 14 (3), 423–435. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.01.003>
- Combe, A. & Kolbe, F.U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–875). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_35
- Connell, J.P. (1985). A New Multidimensional Measure of Children's Perceptions of Control. *Child Development*, 56 (4), 1018–1041. <https://doi.org/10.2307/1130113>
- Cortés Suárez, G. (2004). *Causal Attributions for Success or Failure by Passing and Failing Students in College Algebra*. Florida International University.

² Für eine Teilnahme an der Fortbildung kann eine formlose E-Mail mit dem Betreff „Anmeldung“ an die Mailadresse motivation-foerdern@uni-bielefeld.de gesendet werden.

- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., Haerens, L. & Aelterman, N. (2016). Promoting Elementary School Students' Autonomous Reading Motivation: Effects of a Teacher Professional Development Workshop. *The Journal of Educational Research*, 109 (3), 232–252. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.942032>
- Dicke, A.-L., Lüdtke, O., Trautwein, U., Nagy, G. & Nagy, N. (2012). Judging Students' Achievement Goal Orientations: Are Teacher Ratings Accurate? *Learning and Individual Differences*, 22 (6), 844–849. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.04.004>
- Ditton, H. & Müller, A. (2014). *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder*. Waxmann.
- Dweck, C.S. (1975). The Role of Expectations and Attributions in the Alleviation of Learned Helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31 (4), 674–685. <https://doi.org/10.1037/h0077149>
- Eckes, A., Großmann, N. & Wilde, M. (2018). Studies on the Effects of Structure in the Context of Autonomy-Supportive or Controlling Teacher Behavior on Students' Intrinsic Motivation. *Learning and Individual Differences*, 62, 69–78. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.011>
- Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*. Further Education Unit.
- Givvin, K.B., Stipek, D.J., Salmon, J.M. & MacGyvers, V.L. (2001). In the Eyes of the Beholder: Students' and Teachers' Judgments of Students' Motivation. *Teaching and Teacher Education*, 17 (3), 321–331. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00060-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00060-3)
- Glogger-Frey, I., Herppich, S. & Seidel, T. (2018). Linking Teachers' Professional Knowledge and Teachers' Actions: Judgment Processes, Judgments and Training. *Teaching and Teacher Education*, 76 (1), 176–180. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.005>
- Großmann, N., Fries, S. & Wilde, M. (2018). Autonomy-Supportive Teaching Behavior in Science Lessons – An Intervention for Pre-Service Teachers. In O.E. Finlayson, E. McLoughlin, S. Erduran & P. Childs (Hrsg.), *Electronic Proceedings of the ESERA 2017 Conference. Research, Practice and Collaboration in Science Education* (S. 1681–1691). Dublin City University.
- Großmann, N., Fries, S. & Wilde, M. (2019). Förderung der Autonomiewahrnehmung von Schülerinnen und Schülern im Unterricht (FAU). Ein Lehrkonzept für angehende Lehrkräfte im Rahmen des Praxissesters für das Fach Biologie. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (1), 53–75. <https://doi.org/10.4119/hlz-2435>
- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. (1959). *The Motivation to Work*. John Wiley.
- Hettmann, M. (2022). *Motivationale Aspekte mathematischer Lernprozesse* (Bielefelder Schriften zur Didaktik der Mathematik, Bd. 7). Dissertation. Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37180-7>
- Hettmann, M., Nahrgang, R., Grund, A., Salle, A., Fries, S. & vom Hofe, R. (2019). „Kein Bock auf Mathe!“ Motivationssteigerung durch individuelle mathematische Förderung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (3), 165–192. <https://doi.org/10.4119/hlz-2480>
- Hofferber, N., Eckes, A., Kovaleva, A. & Wilde, M. (2015). Die Auswirkung von autonomieförderndem Lehrerverhalten im Biologieunterricht mit lebenden Tieren. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 21 (1), 17–27. <https://doi.org/10.1007/s40573-014-0022-4>
- House, J.D. (2005). Mathematics Beliefs, Instructional Strategies, and Algebra Achievement of Adolescent Students in Japan: Results from the TIMSS 1999 Assessment. *Psychological Reports*, 97 (3), 717–720. <https://doi.org/10.2466/pr0.97.3.717-720>

- Hsieh, P.-H. (2004). *How College Students Explain Their Grades in a Foreign Language Course: The Interrelationship of Attributions, Self-Efficacy, Language Learning Beliefs, and Achievement*. Dissertation, University of Texas at Austin.
- Hsieh, P.-H. & Schallert, D.L. (2008). Implications from Self-Efficacy and Attribution Theories for an Understanding of Undergraduates' Motivation in a Foreign Language Course. *Contemporary Educational Psychology*, 33 (4), 513–532. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.01.003>
- Hulleman, C.S. & Barron, K.E. (2016). Motivation Interventions in Education: Bridging Theory, Research, and Practice. In L. Corno & E.M. Anderman (Hrsg.), *Handbook of Educational Psychology* (3. Aufl.) (S. 160–171). Routledge.
- Jacobs, C. & Petermann, F. (2012). *Diagnostik von Rechenstörungen* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (Kompendien Psychologische Diagnostik, Bd. 7). Hogrefe.
- Jang, H., Reeve, J. & Deci, E.L. (2010). Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure, but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 588–600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Kahneman, D., Krueger, A.B., Schkade, D.A., Schwarz, N. & Stone, A.A. (2004). A Survey Method for Characterizing Daily Life Experience: The Day Reconstruction Method. *Science*, 306 (5702), 1776–1780. <https://doi.org/10.1126/science.1103572>
- Kast, A. & Connor, K. (1988). Sex and Age Differences in Response to Informational and Controlling Feedback. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14 (3), 514–523. <https://doi.org/10.1177/0146167288143010>
- Katz, I. & Assor, A. (2007). When Choice Motivates and When It Does Not. *Educational Psychology Review*, 19 (4), 429–442. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9027-y>
- Košinár, J. (2017). Reflexion eigener Handlungspraxis im Prozess des Erfahrungslernens. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 147–158). Klinkhardt.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Martinek, D. (2012). Autonomie und Druck im Lehrberuf. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (1), 23–40. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0025-5>
- Möller, J. (2018). Attributionen. In D.H. Rost, J.R. Sparfeldt & S.R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 30–35). Beltz.
- Nahrgang, R., Grund, A. & Fries, S. (in Vorbereitung). *Getting to the Bottom of Motivational Problems in the Classroom – Proposal of a Classification System*.
- Pieper, M., Roelle, J., vom Hofe, R., Salle, A. & Berthold, K. (2021). Feedback in Reflective Journals Fosters Reflection Skills of Student Teachers. *Psychology Learning & Teaching*, 20 (1), 107–127. <https://doi.org/10.1177%2F1475725720966190>
- Praetorius, A.K., Koch, T., Scheunpflug, A., Zeinz, H. & Dresel, M. (2017). Identifying Determinants of Teachers' Judgment (in) Accuracy Regarding Students' School-Related Motivations Using a Bayesian Cross-Classified Multi-Level Model. *Learning and Instruction*, 52, 148–160. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.06.003>
- Reeve, J. (2015). *Understanding Motivation and Emotion* (6. Aufl.). Wiley.
- Reeve, J., Bolt, E. & Cai, Y. (1999). Autonomy-Supportive Teachers. How They Teach and Motivate Students. *Journal of Educational Psychology*, 91 (3), 537–548. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.91.3.537>
- Reeve, J. & Cheon, S.H. (2016). Teachers Become More Autonomy Supportive After They Believe It Is Easy to Do. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 178–189. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.08.001>
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. & Barch, J. (2004). Enhancing High School Students' Engagement by Increasing Their Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, 28, 147–169. <https://doi.org/10.1023/b:moem.0000032312.95499.6f>

- Rheinberg, F. (2004). *Motivationsdiagnostik* (Kompendien Psychologische Diagnostik, Bd. 5). Hogrefe.
- Röder, B. & Jerusalem, M. (2007). Implementationsgrad und Wirkungen eines Programms zur Förderung von Selbstwirksamkeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 1*, 30–46.
- Roschelle, J. (1992). Learning by Collaboration. Convergent Conceptual Change. *Journal of the Learning Society, 2* (3), 235–276. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0203_1
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. & Kaplan, H. (2007). Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning. *Journal of Educational Psychology, 99* (4), 761–774. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>
- Ryan, R.M. (1982). Control and Information in the Intrapersonal Sphere. An Extension of Cognitive Evaluation Theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 43* (3), 450–461. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.3.450>
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2017). *Self-Determination Theory – Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Ryan, R.M., Mims, V. & Koestner, R. (1983). Relation of Reward Contingency and Interpersonal Context to Intrinsic Motivation: A Review and Test Using Cognitive Evaluation Theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 45* (4), 736–750. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.4.736>
- Schmidt-Atzert, L., Amelang, M., Fydrich, T. & Moosbrugger, H. (2012). *Psychologische Diagnostik* (5., vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-17001-0>
- Schunk, D.H. & Rice, J.M. (1986). Extended Attributional Feedback. Sequence Effects during Remedial Reading Instruction. *Journal of Early Adolescence, 6* (1), 55–66. <https://doi.org/10.1177/0272431686061005>
- Shores, M.L. & Smith, T. (2010). Attribution in Mathematics: A Review of Literature. *School Science and Mathematics, 110* (1), 24–30. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2009.00004.x>
- Stajkovic, A.D. & Sommer, S.M. (2000). Self-Efficacy and Causal Attributions: Direct and Reciprocal Links. *Journal of Applied Social Psychology, 30* (4), 707–737. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02820.x>
- Stiensmeier-Pelster, J. & Schwinger, M. (2007). Kausalattribution. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 74–83). Beltz.
- Su, Y. & Reeve, J. (2011). A Meta-Analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy. *Educational Psychology Review, 23* (1), 159–188. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9142-7>
- Supersaxo, A., Perez, M. & Kramis, J. (1986). Beeinflussung der kausalen Attributionstendenzen von Schülern durch Lehrerattribution. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 33*, 108–116.
- Vogt, F. & Rogalla, M. (2009). Developing Adaptive Teaching Competency through Coaching. *Teaching and Teacher Education, 25* (8), 1051–1060. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.04.002>
- von Aufschnaiter, C., Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung, 2* (1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/unibi/hlz-144>
- Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational Psychologist, 45* (1), 28–36. <https://doi.org/10.1080/00461520903433596>

- Weiner, B. (2018). The Legacy of an Attribution Approach to Motivation and Emotion: A No-Crisis Zone. *Motivation Science*, 4 (1), 4–14. <https://doi.org/10.1037/mot0000082>
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Winther, E. (2006). Lernen motiviert: Ein Interventionskonzept zur Förderung der Motivation in Lernprozessen. In P. Gonon, F. Klauser & R. Nickolaus (Hrsg.), *Bedingungen beruflicher Moralentwicklung und beruflichen Lernens* (S. 209–219). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90204-3_16
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion: eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Waxmann.
- You, S., Hong, S. & Ho, H. (2011). Longitudinal Effects of Perceived Control on Academic Achievement. *The Journal of Educational Research*, 104 (4), 253–266. <https://doi.org/10.1080/00220671003733807>
- Zhu, C. & Urhahne, D. (2021). Temporal Stability of Teachers' Judgment Accuracy of Students' Motivation, Emotion, and Achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 319–337. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00480-7>
- Ziegler, A. & Schober, B. (2001). *Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung von Reattributionstrainings*. Roderer.

Beitragsinformationen³

Zitationshinweis:

Nahrgang, R., Großmann, N., Hettmann, M., Fries, S., Wilde, M., vom Hofe, R. & Grund, A. (2023). Vom Motivationsproblem zur Lösung. Ansätze zur Förderung der Motivation im MINT-Unterricht. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 129–153. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6356>

Online-Supplements:

- 1) Ruth Nahrgang: Reflexionsleitfaden für situationsspezifische Motivationsprobleme
- 2) Nadine Großmann: Wir erstellen ein motivationsförderliches Feedback
- 3) Maximilian Hettmann: Übung – Attributionales Feedback

Online verfügbar: 29.11.2023

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

³ Das diesem Artikel zugrunde liegenden Vorhaben BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1908). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

Zum Nacherfinden. Fachdidaktische, fachbezogene sowie
fächer- oder disziplinübergreifende Konzepte und Materialien für die Lehre

Planungshilfe zur Erstellung digitaler Escape-Rooms

Digitalisierung naturwissenschaftlicher Begabungsförderung

Colin Peperkorn^{1,*} & Claas Wegner¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Biologie,
Biologiedidaktik (Botanik/Zellbiologie),
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
colin.peperkorn@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Durch die fortlaufende Digitalisierung steigen die Anforderungen an die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften stetig an. Um alle Lernenden weiterhin zur gesellschaftlichen Teilhabe zu befähigen, müssen Lehrkräfte Methoden anwenden, welche neben den schulischen Inhalten auch notwendige Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien vermitteln. Speziell im MINT-Bereich ist ein stetiger Wandel der technischen Gegebenheiten zu beobachten, weswegen die Digitalisierung der naturwissenschaftlichen Begabungsförderung einen notwendigen Schritt beschreibt. Digitale Escape-Rooms liefern durch ihre flexiblen und variablen Gestaltungsmöglichkeiten einen ansprechenden Rahmen, um sowohl naturwissenschaftliche Inhalte als auch digitale Kompetenzen zu fördern. Im Rahmen eines Online-Seminars zur naturwissenschaftlichen Begabungsförderung wurde eine interaktive Planungshilfe für (angehende) Lehrkräfte entwickelt, die es ihnen ermöglicht, eigene digitale Escape-Rooms zu entwickeln und als Unterrichtsmethode zu nutzen. Das Material wurde für diesen Beitrag überarbeitet und erweitert, um es auch losgelöst von einem begleitenden Seminar nutzbar zu machen. So kann es flexibel in eigene Seminarkonzepte eingegliedert oder aber als begleitendes Material im Rahmen von Fortbildungskonzepten zugänglich gemacht werden.

Schlagerwörter: Naturwissenschaften; Begabung; Lehrer*innenbildung; Gamification; Escape Room



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

Der öffentliche Diskurs über die Digitalisierung verschiedener Lebensbereiche ist geprägt von unterschiedlichen Positionen in Politik, Wirtschaft und Bildung. Auf der einen Seite wird argumentiert, dass nur durch die fortschreitende Digitalisierung zukünftig Ziele wie globale Vernetzung und wirtschaftliches Wachstum erreicht werden können. Auf der anderen Seite werden negative Folgen wie der steigende Energiebedarf und soziale Diskrepanzen angeführt (Haider & Schmeinck, 2022). Auch aus bildungspolitischer Sicht zeigt sich die Relevanz des Themas in aktuellen Zielsetzungen und Beschlüssen. Hier wird vor allem auf die sich stetig ändernden beruflichen Anforderungen und die wachsenden digitalen Hürden der gesellschaftlichen Teilhabe (bspw. Umgang mit sozialen Medien) reagiert, welche als Teile einer „digitalen Revolution“ (KMK, 2016, S. 8) betitelt werden. Die damit einhergehenden Anforderungen an Schulen und deren Lehrkräfte werden nicht erst seit der COVID-19-Pandemie deutlich. Auf Schulebene werden immer wieder zwei bedeutende Gelingensbedingungen für Digitalisierung genannt. Die erste Grundvoraussetzung bildet die digitale und technologische Ausstattung der Schulen, welche während der Pandemie durch Sonderförderprogramme und zusätzliche staatliche Mittel stärker in den Fokus gerückt wurde. Auf der anderen Seite kann eine gute digitale Infrastruktur nur dann gewinnbringend im Unterricht eingesetzt werden, wenn die handelnden Lehrkräfte entsprechende Kompetenzen aufweisen und diese fortlaufend erweitern (Knoth & Haider, 2022). Diese Kompetenzen werden in Modellen wie dem TPaCK-Modell (Koehler et al., 2013) beschrieben, welches später im DPaCK-Modell (Huwer et al., 2019) für die digitale Lehre konkretisiert wurde.

Neben den genannten grundlegenden Anforderungen an die Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich der Digitalisierung rücken darüber hinaus Verknüpfungen zu anderen wichtigen Kompetenzbereichen von Lehrkräften in den Fokus (Middendorf, 2022). So sollen die Chancen digitaler Unterrichtsmethoden und Medien genutzt werden, um Lernvoraussetzungen zu diagnostizieren und Schüler*innen eine individuelle Begabungsförderung zu ermöglichen (u.a. Eickelmann, 2020; KMK, 2021). Zielvorstellung dieser Verbindungen ist eine digitale Begabungsförderung, welche über automatisierte Lernstands- bzw. Lernprozessanalysen für alle Schüler*innen persönlich zugeschnitten wird (Middendorf, 2022). Mit den immer neuen Anforderungen an die Professionalisierung der Lehrkräfte erweitert sich auch der Bedarf an Fort- und Weiterbildungsangeboten, da die geforderten digitalen Kompetenzen immer mehr von der bloßen Anwendung vorhandener digitaler Methoden hin zur Erstellung und Implementierung spezifischer Tools und Unterrichtsinhalte rückt.

Um dem steigenden Fortbildungsbedarf im Bereich der digitalen Begabungsförderung nachzukommen, wird im vorliegenden Artikel ein digitales Tool zur Planung und Entwicklung eines naturwissenschaftlichen Virtual-Escape-Rooms als Beispiel beschrieben. Dabei werden grundlegende Planungsschritte, die Erstellung digitaler Unterrichtsinhalte und deren Einbettung in einen Escape-Room als anregende Unterrichts Umgebung präsentiert. Das grundlegende Material besteht hierbei aus einer interaktiven Planungshilfe für (angehende) Lehrkräfte.

2 Didaktischer Kommentar

Das Material wurde als Begleitmaterial eines Seminars zur naturwissenschaftlichen Begabungsförderung erstellt. Im Seminarkonzept, welches insgesamt acht 90-minütige Sitzungen umfasste, wurde zusammen mit den Studierenden ein digitaler Escape-Room als Beispiel für die digitalisierte Begabungsförderung entwickelt. Die Planungshilfe wurde dabei als Leitfaden einbezogen. In den ersten beiden Seminarsitzungen wurden zunächst die einzelnen Planungsschritte thematisiert. Um diese praxisnah zu vermitteln, wurde bereits in dieser Phase die Planungshilfe begleitend zum Seminar eingesetzt.

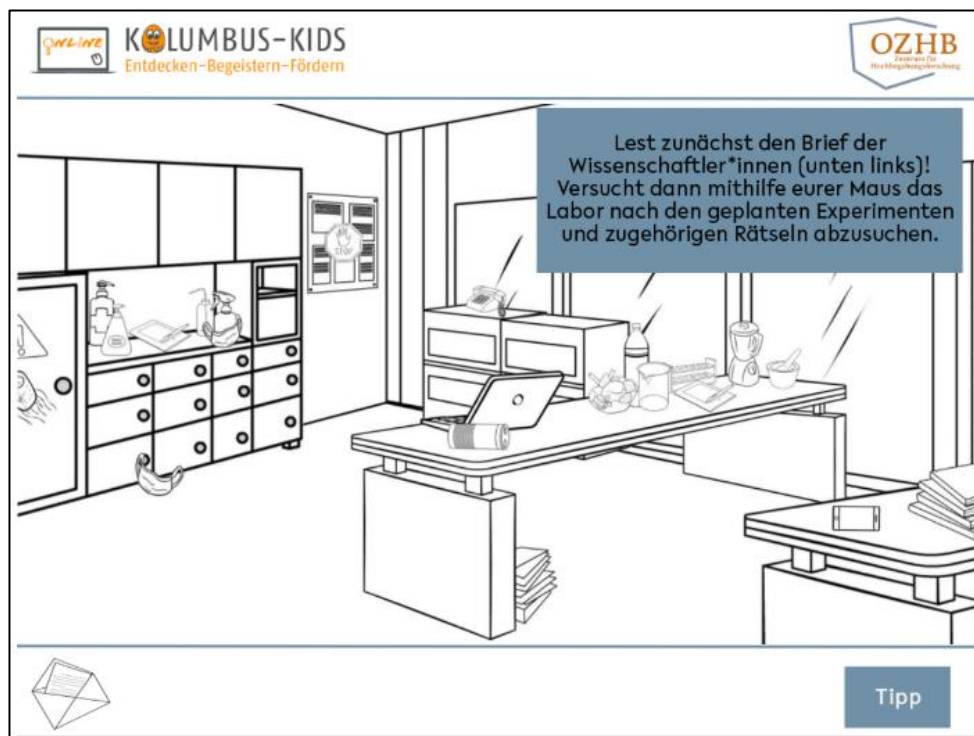


Abbildung 1: Beispielhafte Escape-Room-Oberfläche zum Thema „Flucht aus dem Viruslabor – Genetik für Zuhause“ (eigene Darstellung)

Anschließend wurden vier Seminarsitzungen dazu genutzt, um anhand des Tools tatsächliche Entwicklungsarbeit zu leisten. Die Escape-Rooms wurden für die Verwendung in der 5. Klasse eines Gymnasiums erstellt, wobei die Wahl der Inhalte den Studierenden überlassen wurde. Da es sich bei den Escape-Rooms um ein zusätzliches Angebot zur naturwissenschaftlichen Begabungsförderung handelte, wurden auch Themen zugelassen, die über die Kernlehrpläne hinausgehen (s. Abb. 1 & 2). Beispielhafte Themen waren „Tatort Küche“ – Experimente für Zuhause, „Flucht aus dem Viruslabor“ – Genetik für Zuhause“ oder „Lost in Space“ – Physik im Weltraum. In den letzten beiden Seminarsitzungen präsentierten die Studierenden ihre entwickelten digitalen Escape-Rooms und die Entwicklungsarbeit wurde mit Blick auf den eigenen Professionalisierungsprozess reflektiert.

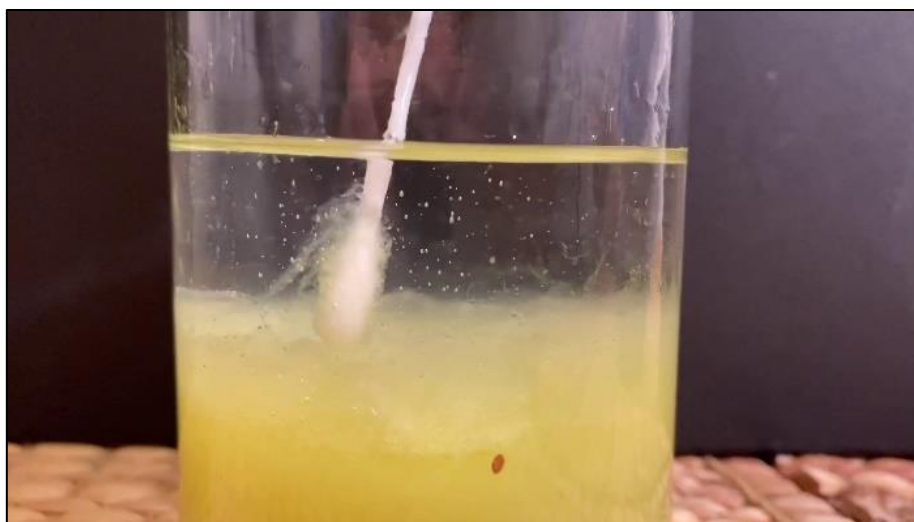


Abbildung 2: Videografierter Versuch zur DNA-Sequenzierung (eigene Darstellung)

Um das Planungstool auch unabhängig von einem begleitenden Seminar nutzbar zu machen, wurde es für diesen Beitrag überarbeitet und erweitert. Dabei wurden zu jedem thematisierten Planungsschritt bei der Erstellung eines digitalen Escape-Rooms ein Hilfebereich anhand der Inhalte aus dem begleitenden Seminar ergänzt, was den Benutzer*innen ermöglicht selbstständig mit dem Material zu arbeiten. Durch die Weiterentwicklung lässt sich das Material flexibel nutzen und kann beispielsweise auch in eigene Seminarkonzepte einbezogen werden. Ob das Material jedoch konkret zum Inhalt eines Seminars gemacht, als Begleitung einer einzelnen Sitzung oder als Zusatzmaterial für (angehende) Lehrkräfte genutzt wird, ist bewusst offengehalten.

3 Material

Die vorliegende interaktive Planungshilfe ist an die Planungsschritte für digitale Escape-Rooms nach Neumann et al. (2020) angelehnt und umfasst insgesamt zehn Teilschritte. Für jeden Teilschritt wurde eine Aufgabe formuliert, die den Benutzer*innen eine angeleitete Planung ermöglichen sollen. Zu jeder dieser Aufgaben wird ein Hilfebereich bereitgestellt. Die Hilfebereiche beinhalten je nach Teilschritt Impulse, beispielhafte Lösungsvorschläge, Recherchetipps und weiterführende Links. Das Material bietet unterschiedliche Möglichkeiten zur Einbindung in ein Seminarkonzept. Dabei kann es zum einen als konkreter Inhalt dienen oder seminarbegleitend zur Verfügung gestellt werden. Das Planungstool wurde in Formularform konzipiert, damit die Benutzer*innen ihre Ideen und Notizen direkt in die Datei einpflegen können. Die eingegebenen Inhalte werden am Ende des Dokuments automatisch in einer verkürzten Übersicht zusammengetragen.

Im Folgenden werden die zehn Teilschritte der Planungshilfe kurz beschrieben. Im ersten Schritt werden die Rahmenbedingungen (Lerngruppe; Klassenstufe; Arbeitsform; Ort; Zeitbegrenzung; Schwierigkeitsgrad) abgefragt, deren Klärung eine wichtige Voraussetzung für die weiteren Planungen bildet. Erst wenn das Setting des digitalen Escape-Rooms festgelegt wurde, ergeben sich weitere Überlegungen zur (technischen) Umsetzung, welche in den kommenden Schritten thematisiert werden. Dabei muss auch die Medienkompetenz der Zielgruppe beachtet werden. Hierbei gilt je jünger die Zielgruppe, desto mehr Hilfestellungen, wie Tipps oder Beispiellösungen, müssen integriert werden. Gegebenenfalls müssen auch Anweisungen für Betreuer*innen erstellt werden, die bei der Durchführung unterstützen. Insgesamt sind lineare und enger angeleitete Escape-Rooms für jüngere Schüler*innen meist besser geeignet als freie Formate. Im zweiten Schritt werden die Lernziele des Escape-Rooms erfragt. Die Orientierung an Lernzielen des schulischen Curriculums liefert unabhängig vom Setting eine gute Stütze für den weiteren Aufbau des Escape-Rooms. Für den Einsatz der Methode in der Schule ist dieser Schritt logischerweise obligatorisch, aber auch für außerschulische Angebote ist die Festlegung von Lernzielen als Planungsschritt hilfreich. Zu jedem gesetzten Lernziel werden im folgenden Schritt eine Zielfrage und eine zugehörige Musterantwort formuliert. Das hilft die gesetzten Lernziele in Aufgaben, Versuche oder naturwissenschaftliche Rätsel zu übersetzen. Diese gewährleisten zum einen die Erreichung der Lernziele, zum anderen können aus den formulierten Musterantworten bereits Codewörter gebildet werden, welche im Escape-Room später als Schlüssel zur nächsten Stufe / zum nächsten Raum dienen. Im vierten Planungsschritt müssen konkrete Inhalte geplant werden. Je nach Rahmenbedingungen, können Aufgaben, Versuche und Rätsel entwickelt oder zusammengetragen werden, welche in den Escape-Room einfließen sollen. Dafür können aktuelle wissenschaftliche Themen aus Fachzeitschriften, Schulbüchern, Materialsammlungen oder schulpraktischen Zeitschriften Beispiele liefern. Sobald die Inhalte des Escape-Rooms festgelegt wurden, wird im nächsten Schritt der Thematische Hintergrund entwickelt. Erste Anhaltspunkte ergeben sich hierbei bereits aus den zuvor festgelegten Inhalten und deren thematischer Passung. Im Bereich des Storytellings sind hier jedoch

kaum Grenzen gesetzt und man hat die Möglichkeit eine anregende und spannende Atmosphäre für den Escape-Room zu schaffen. Anschließend kann für die entwickelte Rahmengeschichte leicht ein Design erstellt werden, welches im digitalen Escape-Room als „Benutzeroberfläche“ dient (siehe Abb. 1). Dieses Hintergrundbild kann beispielsweise entweder mit verschiedenen Softwares digital erstellt oder real arrangiert und abfotografiert werden. Sobald die Rahmengeschichte und die verschiedenen Designs bzw. Räume erstellt sind, müssen die Verknüpfung der einzelnen Ebenen, Aufgaben und Rätsel vorgenommen werden. Dabei gibt es verschiedene Möglichkeiten den Escape-Room aufzubauen (offen; linear, pfadbasiert, hybrid). Je offener ein digitaler Escape-Room gestaltet wird, desto größer ist der motivierende Charakter. Damit das offene Prinzip funktionieren kann, müssen die Inhalte allerdings sehr gut aufeinander abgestimmt und die Verknüpfung der geplanten Rätsel oder Experimente muss so erstellt werden, dass keine Stufe übersprungen werden kann. Hier haben lineare oder pfadbasierte Escape-Rooms einen Vorteil, da die Verknüpfungen weniger planungsintensiv sind. Es besteht jedoch die Gefahr, dass der motivierende Effekt bei einer zu starken Anleitung sinkt. Folglich muss bei der Planung abgewogen werden, welche Phasen offener bzw. enger angeleitet gestaltet werden. Einen Kompromiss stellen pfadbasierte oder hybride Escape-Rooms dar, bei denen sich freie und angeleitete Phasen abwechseln. So können die Schüler*innen das Ziel auf unterschiedlichen Wegen erreichen und der explorative Charakter wird beibehalten. Um einen interaktiven Escape-Room zu erstellen, bedarf es der richtigen Software, im Planungstool werden daher an dieser Stelle beispielhaft mögliche Produkte vorgestellt und weiterführende Links zur Einarbeitung geliefert. Im nächsten Schritt müssen die Verknüpfungen bzw. unterschiedlichen Ebenen mit Schlössern versehen werden. Dazu können mit bestimmten Softwares (bspw. *Adobe Captivate*) Codefelder implementiert werden, welche nach Eingabe eines zuvor entdeckten Codes zur nächsten Aufgabe führen.

Positionsberechnung

Damit du das Signal zum richtigen Zeitpunkt absenden kannst, musst du berechnen wie lange der Satellit benötigt, um hinter dem Saturn hervorzukommen.

Nutze folgende mathematische Funktion:

$$\text{Zeit (t)} = \frac{\text{Weg (s)}}{\text{Geschwindigkeit (v)}}$$

Satellitengeschwindigkeiten:

Bei horizontaler Drehung: 3857 $\frac{\text{km}}{\text{Minute}}$

Bei vertikaler Drehung: 415 $\frac{\text{km}}{\text{Minute}}$

In wie vielen Minuten musst du das Signal senden?

Antwort: **Bestätigen**

Zurück **Tipp**

Abbildung 3: Beispielhaftes Rätsel mit Codefeld, dass zur nächsten Stufe des Escape-Rooms führt (eigene Darstellung)

Aber auch ohne zusätzliche Software können die Inhalte und Aufgaben so geplant werden, dass sie nur nacheinander absolviert werden können. Dazu bietet es sich beispielsweise an, den Aufgabentext der nächsten Aufgabe zu verschlüsseln. Die Verschlüsselung kann dann nur mithilfe des entdeckten Codeschemas und einer sogenannten Caesar-Sonne aus der vorangegangenen Aufgabe gelöst werden. Die Finalisierung des digitalen Escape-Rooms kann je nach Setting und verwendeter Software unterschiedlich ausfallen (bspw. Exportformat). Unabhängig davon, muss geklärt werden, wie der Escape-Room

den Schüler*innen zugänglich gemacht werden soll und welche technischen Hilfsmittel, wie bspw. Zugangslinks oder Serverablagen, benötigt werden. Im letzten Planungsschritt sollte die Möglichkeit für ein Feedback entwickelt werden. Wird der Escape-Room im Klassenzimmer in den Unterricht eingebunden, kann man sich hier ein direktes Feedback einholen. Um automatisch ein (anonymes) Feedback nach der Durchführung zu erhalten, kann am Ende des Escape-Rooms eine entsprechende Plattform genutzt werden, um dieses einzufordern (bspw. Google Forms).

4 Theoretischer Hintergrund

Escape-Rooms, physisch oder digital, finden in der naturwissenschaftlichen Bildung in den letzten Jahren mehr und mehr Beachtung, da Sie die Möglichkeit bieten, Schüler*innen für verschiedenste Themen- und Fachbereiche zu begeistern (Clapson et al., 2020; Edwards et al., 2019; Morrell & Ball, 2019). Da es ein ausgesprochenes Ziel der naturwissenschaftlichen Begabungsförderung ist, Schüler*innen für die MINT-Fächer zu begeistern und sie dazu zu befähigen ihre Talente im späteren Leben sinnstiftend für die Entwicklung der Gesellschaft einzusetzen (Renzulli & Reis, 2021), bildet der Einsatz von digitalen Escape-Rooms eine gute Möglichkeit, die Schüler*innen flexibel in verschiedene Themenbereiche blicken zu lassen und ihr Interesse zu fördern. Zusätzlich können die Vorteile der digitalen Lehre genutzt und den Forderungen nach der Digitalisierung der Begabungsförderung (Eickelmann, 2020; Middendorf, 2022) entgegengekommen werden.

Nichtsdestotrotz geht der Einsatz von digitalen Escape-Rooms mit hohen Anforderungen an die ausführende Bildungseinrichtung und den zugehörigen Lehrpersonen einher. Neben den technischen Grundvoraussetzungen gelten die Kompetenzen und das Professionswissen der handelnden Lehrkräfte als maßgebliche Gelingensbedingung der digitalisierten Lehre (Knoth & Haider, 2022). Koehler et al. (2013) entwickelten dazu zunächst das TPaCK-Modell, welches technologisches Wissen (Technological Knowledge; TK) mit den Professionswissensbereichen Inhaltswissen (Content Knowledge; CK) und dem pädagogischen Wissen (Pedagogical Knowledge; PK) in Verbindung setzt. Die Schnittmenge dieser Bereiche bildet das technologisch-pädagogische Inhaltswissen (Technological Pedagogical Content Knowledge; TPCK), welches den Kern des Modells ausmacht und je nach fachdidaktischer Sichtweise individuelle Formen annehmen kann (Huwer et al., 2019). Es sind hier beispielsweise deutliche Unterschiede in der Verwendung und Relevanz technischer Geräte oder Methoden zwischen einzelnen (naturwissenschaftlichen) Fächern zu erkennen. Auf Grund der fortschreitenden digitalen Transformationsprozesse in der Gesellschaft wird Lehrkräften bei der Bereitstellung von digitalisierten Lerninhalten nicht länger nur technologisches Wissen, sondern weitergehend auch Kenntnis über die sogenannte Digitalität abverlangt (Stalder, 2016). Der Begriff der Digitalität beschreibt den durch digitale Räume (bspw. soziale Medien) erweiterten individuellen Handlungsraum einer Person (Stalder, 2016). Aus bildungstheoretischer Sicht muss diese neue und sich stetig weiterentwickelnde Dimension bei der Planung und Durchführung von digitalen Unterrichtsinhalten einbezogen werden. Zum einen bietet der digitale Handlungsraum eine Vielzahl an immer neuen Möglichkeiten und Methoden für den Unterricht. Zum anderen ist es ein ausgesprochenes Ziel Schüler*innen dazu zu befähigen die angesprochene digitale Transformation aktiv mitzusteuern (Kerres, 2018), das heißt es müssen fachunabhängig Kompetenzen im Umgang mit dem neuen digitalen Raum vermittelt werden, wofür digitale Escape-Rooms durch die Anbindung an verschiedenste Formate einen entsprechend flexiblen Rahmen liefern können. Neben dem Wissen über Möglichkeiten der Digitalisierung und der Fähigkeit diese im eigenen Unterricht einzusetzen, umfasst der Begriff der Kompetenz nach Weinert (2001) darüber hinaus die motivationale Ebene, was auch auf die digitalen Kompetenzen von Lehrkräften übertragen werden kann. Nur wenn Lehrkräfte gewillt sind

sich mit den Möglichkeiten, Methoden und Chancen der Digitalisierung von Fachunterricht auseinanderzusetzen, kann in verschiedenen Lernsettings davon profitiert werden. Generell lässt sich im Kontext der Professionalisierung über das Professionswissen und den Kompetenzbegriff eine Verbindung zwischen der digitalen Lehre und der fachspezifischen Begabungsförderung ziehen. In beiden Bereichen muss ausreichend Wissen über die Ausgangslagen, Möglichkeiten und Methoden vorliegen und die Kompetenz aufgebaut werden, diese im eigenen Unterricht einzusetzen (Fischer, 2019; Huwer et al., 2019). Die in diesem Beitrag vorgestellte Planungshilfe soll angehenden und praktizierenden Lehrkräften ermöglichen den digitalen Escape-Room als Unterrichtsmethode zu erschließen und ihre digitale pädagogische (Inhalts-)Kompetenz (Döbeli Honegger, 2021) auszubauen.

5 Erfahrungen

Die interaktive Planungshilfe wurde bisher ein Semester lang im Rahmen eines Online-Seminars zur naturwissenschaftlichen Begabungsförderung für angehende Lehrkräfte eingesetzt. Der digitale Escape-Room als Unterrichts bzw. Enrichment-Methode stieß bei den teilnehmenden Studierenden auf großes Interesse, da sie den motivierenden Charakter gut nachvollziehen konnten. Durch die vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten der Escape-Rooms waren viele Studierende nach der Vorstellung der Methode zunächst abgeschreckt, da es ihnen schwer viel sich ein entsprechendes Endprodukt vorzustellen. Die schrittweise Anleitung bei der Erstellung des Escape-Rooms gab den Studierenden spürbar Sicherheit und das Material konnte ihnen helfen, ihre Ideen und Vorstellungen, die durch die Anregungen im begleitenden Seminar gegeben wurden, zu bündeln. So konnten alle Studierenden im Rahmen des Seminars das Ziel erreichen einen funktionierenden digitalen Escape-Room zu erstellen. Dabei konnte die Entwicklungsarbeit mithilfe des Materials gut strukturiert werden und anhand der vielfältigen Ergebnisse konnte erkannt werden, dass genügend Spielraum für kreative Ideen und Umsetzungsbeispiele blieb. Probleme bei der Entwicklungsarbeit der Studierenden waren vor allem in der Themenfestlegung und technischen Umsetzung zu erkennen. Obwohl durch das begleitende Seminar immer wieder Inputs gegeben wurden, gab es Schwierigkeiten die Themenideen in konkrete Versuche oder Aufgaben zu übersetzen. Außerdem waren einige Studierende mit der technischen Umsetzung überfordert und immer wieder auf Hilfe angewiesen. Im vorliegenden Material wurden in den entsprechenden Hilfebereichen zum einen Recherchetipps und mögliche Themenquellen, zum anderen Verweise zu Tutorials zu einzelnen Softwares ergänzt, um den beiden genannten Problemen entgegenzuwirken.

Der Einsatz der Planungshilfe war bisher an ein begleitendes Seminar gebunden, weswegen noch keine Erfahrungen bezüglich des Hilfebereichs und des unbetreuten Einsatzes des Materials vorliegen. Es wäre daher interessant eine Rückmeldung von eventuellen Nutzer*innen zu erhalten, um das Material fortlaufend weiterzuentwickeln.

Literatur und Internetquellen

- Clapson, M., Gilbert, B., Mozol, V., Schechtel, S., Tran, J. & White, S. (2020). ChemEscape: Educational Battle Box Puzzle Activities for Engaging Outreach and Active Learning in General Chemistry. *Journal of Chemical Education*, 97 (1), 125–131. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.9b00612>
- Döbeli Honegger, B. (2021). Covid-19 und die digitale Transformation in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39 (3), 412–422. <https://doi.org/10.25656/01:23693>
- Edwards, T., Boothby, J. & Succheralli, L. (2019). Escape Room: Using an Innovative Teaching Strategy for Nursing Students Enrolled in a Maternity Clinical Course.

- Teaching and Learning in Nursing*, 14 (4), 251–253. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2019.05.001>
- Eickelmann, B. (2020). *Lehrkräfte in der digitalisierten Welt. Orientierungsrahmen für die Lehramtsausbildung und Lehrerfortbildung in NRW*. Medienberatung NRW. https://www.medienberatung.schulministerium.nrw.de/_Medienberatung-NRW/Publikationen/Lehrkraefte_Digitalisierte_Welt_2020.pdf
- Fischer, C. (2019). Professionalisierung von Lehrpersonen zur individuellen Begabungsförderung. In C. Reintjes, I. Kunze & E. Ossowski (Hrsg.), *Begabungsförderung und Professionalisierung. Befunde, Perspektiven, Herausforderungen* (S. 174–189). Klinkhardt. https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17448/pdf/Reintjes_Kunze_Ossowski_2019_Begabungsfoerderung_und_Professionalisierung.pdf#page=176
- Haider, M. & Knoth, S. (2022). Kompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt. In M. Haider & D. Schmeinck (Hrsg.), *Digitalisierung in der Grundschule – Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzeptionen am Beispiel des Fachs Sachunterricht* (S. 56–70). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5938-05>
- Haider, M. & Schmeinck, D. (2022). Einleitung. In M. Haider & D. Schmeinck (Hrsg.), *Digitalisierung in der Grundschule – Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzeptionen am Beispiel des Fachs Sachunterricht* (S. 7–9). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5938-01>
- Huwer, J., Irion, T., Kuntze, S., Schaal, S. & Thyssen, C. (2019). Von TPaCK zu DPaCK–Digitalisierung im Unterricht erfordert mehr als technisches Wissen. *MNU journal*, 72 (5), 356–364.
- Kerres, M. (2018). Bildung in der digitalen Welt: Wir haben die Wahl. *denk-doch-mal.de, Online-Magazin für Arbeit-Bildung-Gesellschaft*, 2. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28438.04160>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2016). *Bildung in der digitalen Welt – Strategie der Kultusministerkonferenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2021). *Lehren und lernen in der digitalen Welt – Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf
- Knoth, S. & Haider, M. (2022). Digitale Bildung. In M. Haider & D. Schmeinck (Hrsg.), *Digitalisierung in der Grundschule – Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzeptionen am Beispiel des Fachs Sachunterricht* (S. 56–70). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5938-02>
- Koehler, M.J., Mishra, P. & Cain, W. (2013). What Is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, 193 (3), 13–19. <http://dx.doi.org/10.1177/002205741319300303>
- Middendorf, W. (2022). *Zu der KMK-Forderung nach digital gestützter Diagnostik und Lernförderung in Schule*. <https://doi.org/10.25656/01:23907>
- Morrell, B.L.M. & Ball, H.M. (2019). Can You Escape Nursing School?: Educational Escape Room in Nursing Education. *Nursing Education Perspectives*, 41 (3), 197–198. <https://doi.org/10.1097/01.nep.0000000000000441>
- Neumann, K.L., Alvarado-Albertorio, F. & Ramírez-Salgado, A. (2020). Online Approaches for Implementing a Digital Escape Room with Preservice Teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28 (2), 415–424. <https://www.learnlib.org/primary/d/216209>

- Renzulli, J.S. & Reis, S.M. (2021). The Three Ring Conception of Giftedness: A Change in Direction from Being Gifted to the Development of Gifted Behaviors. In R.J. Sternberg & D. Ambrose (Hrsg.), *Conceptions of Giftedness and Talent* (S. 335–355). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6_19
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Weinert, F.E. (2001). A Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 45–65). Hogrefe & Huber.

Beitragsinformationen¹

Zitationshinweis:

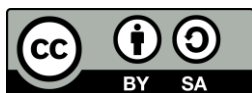
Peperkorn, C. & Wegner, C. (2023). Planungshilfe zur Erstellung digitaler Escape-Rooms. Digitalisierung naturwissenschaftlicher Begabungsförderung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 154–162. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6739>

Online-Supplement:

Planungshilfe zur Erstellung digitaler Escape-Rooms

Online verfügbar: 29.11.2023

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

¹ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

Zum Nacherfinden. Fachdidaktische, fachbezogene sowie
fächer- oder disziplinübergreifende Konzepte und Materialien für die Lehre

Barrieren fächerübergreifender Lehre überwinden

Mit der Planungshilfe in wenigen Schritten
zum fächerübergreifenden Unterrichtskonzept

Niklas Kramer^{1,*} & Claas Wegner¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Biologie,

Osthushenrich-Zentrum für Hochbegabungsforschung
an der Fakultät für Biologie (OZHB),
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
niklas.kramer@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Trotz vielfältiger Argumente zur vermehrten Umsetzung fächerübergreifenden Unterrichts und diverser Publikationen zu Unterrichtskonzepten in verschiedensten Fächerkombinationen werden viele Barrieren wie zeitliche Ressourcen oder habituelle Bedenken kommuniziert, die einer Umsetzung im Wege stehen. Ursächlich scheinen vor allem die Vorprägung der Lehrkräfte durch ihre eigene Schulzeit und die weiterhin fachlich orientierte Ausbildung an der Universität zu sein. Demnach sollten die fachlichen Strukturen bereits in der Lehramtsausbildung aufgebrochen werden, um Lehramtsstudierende für die Durchführung fächerübergreifenden Unterrichts zu sensibilisieren. Zur Planung und Umsetzung fächerübergreifenden Unterrichts bieten sich vor allem Praktika wie die Berufsfeldbezogene Praxisstudie (BPSt) an. An der Universität Bielefeld wurde in diesem Kontext ein Seminarformat entwickelt, welches die kommunizierten Barrieren durch eine theoretische, konzeptionelle und praktische Vermittlung adressiert. Im Zentrum steht eine Planungshilfe (in Anlehnung an Caviola et al., 2011), die eine übersichtliche und strukturierte Grobplanung fächerübergreifender Konzepte zulässt und für jegliche Fächerkombination eingesetzt werden kann. Neben dem Einsatz in der Lehrer*innenausbildung ist eine Schulung bereits ausgebildeter Lehrkräfte über Fortbildungskonzepte ebenso möglich.

Schlagwörter: Fächerübergreifender Unterricht; Planungshilfe; Praktikum; Lehramtsstudium; Interdisziplinäres Studium



1 Einleitung/Hinführung zum Material

Im aktuellen Diskurs um fächerübergreifenden Unterricht zeigt sich ein dichotomes Verhältnis von Theorie und Praxis (Kramer & Wegner, 2020; Kramer & Wegner, 2022a). Auf Basis theoretischer und empirischer Arbeiten lassen sich allgemeindidaktische und fachdidaktische Begründungslinien zur Durchführung fächerübergreifender Vorhaben festhalten (Kramer & Wegner, 2020). Zu nennen sind die Möglichkeit zur Bearbeitung komplexer Themen und Problemstellungen, das Heranführen an wissenschaftspropädeutische Arbeitsweisen, die Förderung von Interessen und die Steigerung der Bedeutsamkeit erarbeiteter Themen (Kramer & Wegner, 2021; Labudde, 2014; Mahr, 2021). Fachdidaktisch lassen sich darüber hinaus noch andere Argumente finden. So könnte die Kombination der Fächer Sport und Biologie beispielsweise genutzt werden, um durch die körperliche Wahrnehmung sportpraktischer Momente das Verständnis komplexer biologischer Konzepte zu fördern (Kramer & Wegner, 2022a; Ukley et al., 2013).

Kontrastierend werden in der Praxis Barrieren beschrieben, die einer vermehrten Umsetzung fächerübergreifender Lehre entgegenstehen. Strukturell werden die fehlende Flexibilität durch stark vorgegebene curriculare Richtlinien und die gering ausgeprägten Verknüpfungen der verschiedenen Kernlehrpläne bemängelt (Stübiger et al., 2006). Auf persönlicher Ebene werden ergänzend habituelle und zeitliche Probleme benannt. Die Lehrkräfte beschreiben eine geringe Bereitschaft zur Kooperation innerhalb des Kollegiums (Stübiger et al., 2006). Die notwendige Kooperation gerät dabei zusätzlich in ein Spannungsverhältnis mit der aufrechtzuerhaltenden Kollegialität, die eine ökonomische Planung erschwert (Hempel, 2020). Darüber hinaus werden Bedenken geäußert, eigene Fachgrenzen zu verlassen und den Unterricht um weitere Fachperspektiven zu erweitern, in denen man keine bzw. eine geringe Expertise besitzt (Hoffmann, 2021; Zapletal, 2010). Selbst wenn die dargestellten Probleme nicht zutreffen, wird der Planungsaufwand eines fächerübergreifenden Unterrichts als sehr hoch und vor dem Hintergrund der großen Stoffdichte und des daraus resultierenden Zeitmangels als nur schlecht umsetzbar bewertet (Hoffmann, 2021; Stübiger et al., 2006). Beschäftigt man sich indes etwas näher mit der didaktischen Idee fächerübergreifender Lehre, eröffnet sich ein breites Spektrum an Handlungsmöglichkeiten, die eine flexible Anpassung des Unterrichts an strukturelle und persönliche Voraussetzungen ermöglichen. So ist beispielsweise je nach Organisationsform eine Kooperationsbereitschaft im Kollegium nicht zwangsweise notwendiger Bestandteil einer fächerübergreifenden Unterrichtsplanung (vgl. Huber, 2009). Weiterhin kann bei entsprechender Planung die große Stoffdichte durch eine fächerübergreifende Auseinandersetzung in Kooperation mit anderen Fächern sogar zeitlich entzerrt werden, indem u.a. Wiederholungen von Inhalten vermieden und stattdessen Verknüpfungen der verschiedenen Fachperspektiven offengelegt werden (Bomhard, 2011; Mahr, 2021). Es zeigt sich, dass eben jenes dichotome Verhältnis von Theorie und Praxis durch einen fehlenden Austausch beider Seiten und eine stark fachlich geprägte Ausbildung der Lehrkräfte ursächlich für die geringe Umsetzung fächerübergreifenden Unterrichts ist (Brovelli, 2014; Labudde, 2014). Um im Sinne des Design-Based Research den Austausch zwischen Theorie und Praxis zu erhöhen, bieten Lehrer*innenfortbildungen und Seminare in der Lehramtsausbildung geeignete Ansätze. Gerade im Studium ermöglicht die Sensibilisierung für fächerübergreifende Lehre das Aufbrechen fest verankerter fachlicher Strukturen, die in der eigenen Schulzeit und im angeschlossenen Studium kennengelernt wurden. Die hier postulierten praktischen Probleme wurden zum Anlass genommen, ein Seminarkonzept zur Planung und Durchführung fächerübergreifenden Unterrichts in der Fächerkombination Biologie und Sport zu konzipieren, welches seit 2021 das Lehrangebot an der Universität Bielefeld erweitert.

2 Didaktischer Kommentar

Das Seminarkonzept lässt sich in der Lehramtsausbildung an der Universität Bielefeld zum Ende des Bachelorstudiums innerhalb der Berufsfeldbezogenen Praxisstudie¹ verorten. Das Konzept wurde im Wintersemester 2021/22 pilotiert und kann seitdem von Lehramtsstudierenden der Fächer Biologie und/oder Sport belegt werden. Der Besuch dieses Seminars wird vor allem für Studierende empfohlen, die nur eines der beiden Fächer belegen, da die fehlende Fachperspektive in einem der beiden zugrunde liegenden Fächer einen tatsächlichen Fachübertritt erfordert. Trotz einer hohen Beliebtheit der Fächerkombination nehmen über 50 Prozent der Teilnehmenden mit einem anderen Zweitfach am Seminar teil. Die Planung des Seminarkonzepts erfolgte in einem Dreischritt und adressiert die Fragen:

1. Was ist fächerübergreifender Unterricht?
2. Warum sollte fächerübergreifend unterrichtet werden?
3. Wie plane ich fächerübergreifenden Unterricht?

Zentrales Ziel der Seminargestaltung ist das Eruiere und Überwinden allgemeiner und persönlicher Barrieren in Bezug auf die Planung und Durchführung fächerübergreifenden Unterrichts. Daher werden ergänzend zu den bereits bestimmten Problembereichen aus der Praxis die Vorstellungen und Befürchtungen der teilnehmenden Studierenden mithilfe einer anonymisierten Abfrage erhoben und im Seminarverlauf immer wieder aufgegriffen sowie theoretisch eingeordnet.

In der ersten Seminarsitzung liegt der Fokus auf den terminologischen Präkonzepten. Das Ziel ist ein konzeptionelles Verständnis fächerübergreifenden Unterrichts. Es wird besprochen, wie fächerübergreifender Unterricht definiert und in verschiedene Formen kategorisiert werden kann. Die Basis dieser Sitzung bilden die anonymisierten Definitionen der Umfrage, die zunächst in Kleingruppen hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede analysiert werden. Im Anschluss an eine Sicherung der für die Gruppen wichtigsten Charakteristika bekommen die Studierenden die Definitionen von Moegling (2010) und Geigle (2005) präsentiert und vergleichen sie mit ihren eigenen Ideen. Durch die Definitionen wird das mannigfaltige Verständnis fächerübergreifenden Unterrichts ersichtlich. Nach einer Vorstellung der Umsetzungsformen (u.a. Huber, 2009) anhand von praktischen Beispielen werden die eigenen Definitionen abschließend eingeordnet.

In der zweiten Sitzung stehen die theoretischen und empirischen Begründungen sowie die Grenzen interdisziplinärer Lehre im Zentrum. Die Studierenden sollen den Mehrwert fächerübergreifenden Unterrichts als Ergänzung zum Fachunterricht im Allgemeinen und spezifisch in der Fächerkombination Biologie und Sport erfassen. Mögliche Vorteile werden in Partnerarbeit gesammelt und im Plenum unter Rückgriff auf theoretische Konzepte diskutiert. Weiterhin wird am Beispiel der Lehrplangestaltung in Finnland eruiert, warum der Fachunterricht ein entscheidendes Fundament für die Umsetzung fächerübergreifender Konzepte bildet und somit nicht substituierbar ist. Weitere Grenzen der Umsetzung werden durch die Bedenken der Studierenden gesammelt, geclustert und um Ergebnisse empirischer Studien (u.a. Stübiger et al., 2006) ergänzt. Es ist davon auszugehen, dass diverse Barrieren benannt werden, zumal die Teilnehmenden ganz abseits von alternativen Unterrichtskonzepten zu diesem Zeitpunkt des Studiums kaum Erfahrungen in der Planung und Durchführung fachlichen Unterrichts mitbringen. Diese Unsicherheit bildet den Ankerpunkt für die nächste Einheit.

¹ Die Berufsfeldbezogenen Praxisstudie (BPS) ist ein Praktikum für Lehramtsstudierende, in dem das Berufsfeld primär außerhalb der klassischen Unterrichtsstrukturen im Austausch zwischen Theorie und Praxis erkundet wird. Dazu gehören außerunterrichtliche Bereiche wie der Ganztags und AGs oder außerschulische Angebote wie Schülerlabore oder Jugendfreizeiten.

Die dritte Seminarsitzung, in die das hier vorzustellende Material eingebettet ist, beginnt mit einer Sammlung interessenförderlicher Merkmale von Unterricht. Neben einer methodischen Vielfalt sind Bezüge zur Lebenswelt und die Relevanz des Unterrichtsgegenstandes antizipierte Kriterien, die genutzt werden, um im Anschluss die Planungshilfe anhand einer bestehenden Grobplanung vorzustellen. Die Studierenden nutzen das Planungsraster zur Konzeption ihrer eigenen fächerübergreifenden Vorhaben. Nach Möglichkeit bilden immer zwei bis drei Studierende mit unterschiedlichen Fächerkombinationen ein Team, sodass auf die fachlichen Expertisen aus verschiedenen Fächern zurückgegriffen werden kann. In der Reflexionsphase wird die Passung des vorgestellten Konzepts zu den in der Planungshilfe vorgegebenen Kategorien diskutiert.

Zuletzt erfolgen die konkrete Konzeption und praktische Erprobung der Unterrichtsideen in einer freien Arbeitsphase außerhalb des Seminars. Dabei werden die Unterrichtsideen zunächst als eine Art Lehrprobe im Seminar durchgeführt, reflektiert, überarbeitet und anschließend mit ganzen Schulkursen erprobt. Zum Abschluss des Seminars werden die gesammelten Vorteile, aber vor allem die wahrgenommenen Barrieren fächerübergreifenden Unterrichts im Zuge der eigenen Erfahrungen neu bewertet.

3 Das Material

Die Planungshilfe beinhaltet in Anlehnung an Caviola et al. (2011) relevante Planungsschritte zur Entwicklung eines fächerübergreifenden Grobkonzepts (vgl. Tab. 1). Diese Grobplanung wird von den Teams in nachfolgenden Seminarsitzungen weiter konkretisiert (vgl. Seminarplan im Online Supplement).

Tabelle 1: Planungsstruktur für eine fächerübergreifende Unterrichtseinheit

<i>Planungsschritte</i>	<i>Leitfragen</i>
Wahl des Themas & Entwicklung einer Leitfrage	Ist das Thema relevant und aktuell?
	Handelt es sich um ein facettenreiches und multifaktorielles Thema?
	Welche Leitfrage wird bearbeitet?
Bestimmung der Fachperspektiven	Welche Fachperspektiven sind nötig?
	Welche Bezüge lassen sich zu den Kernlehrplänen herstellen?
Aushandlung des didaktischen Rahmens	Welches Ziel verfolgt das Vorhaben?
	Welche Inhalte sind dafür notwendig?
	Welche Fachmethoden sollen genutzt werden?
Leistungsnachweis	Welcher Leistungsnachweis wird erbracht?
Festlegung des Zeitumfangs	Wie viele Stunden werden benötigt?

Entlang der Struktur werden zunächst ein Thema und eine zentrale Leitfrage erarbeitet. Im Anschluss entscheiden sich die Studierenden für relevante Fachperspektiven zur Bearbeitung der Frage und bestimmen den didaktischen Rahmen. Zum Schluss werden der Leistungsnachweis und die zur Verfügung stehenden Stunden festgelegt. Jeder Planungsschritt fasst weitere Leitfragen, die eine systematische Bearbeitung der Planungshilfe ermöglichen (vgl. Online Supplement).

Das Raster dient der groben Vorplanung fächerübergreifenden Unterrichts unabhängig von dem Organisationsgrad und der Fächerkonstellation. Daher kann sie universell

eingesetzt werden. Sie ist zur Identifikation der notwendigen Grundlagen einer daran anschließenden detaillierten Planung gedacht. Darüber hinaus ersetzt sie keineswegs die ausführlichen Erklärungen von Caviola et al. (2011), die im Seminar oder Fortbildungskontext erarbeitet werden müssen, um die Planungshilfe korrekt anwenden zu können.

Unter diesen Voraussetzungen ist der Leitfaden als ein Werkzeug nutzbar, das die unstrukturierte Einbindung vieler Fächer und Inhalte begrenzt und eine transparente und sinnhaft aufeinander aufbauende Planung realisiert (vgl. Beispiel im Online Supplement).

4 Theoretischer Hintergrund

Aufgrund des vielfältigen Verständnisses fächerübergreifenden Unterrichts und der damit einhergehenden differenten Vorstellungen des didaktischen Aufbaus ist die Festlegung eines terminologischen Rahmens unabdingbar (Kramer & Wegner, 2020). Der Definition Moeglings (2010) folgend ist ein Unterricht als fächerübergreifend zu beschreiben, wenn er ein Problem ins Zentrum stellt und dieses aus der Perspektive mehrerer Fachdisziplinen zu lösen versucht (Kramer & Wegner, 2022a). Damit wird die Festlegung einer geeigneten Leitfrage wichtigstes Moment fächerübergreifender Unterrichtsplanung und der vorgestellten Planungshilfe (angelehnt an Caviola et al., 2011). Es gilt somit zunächst, ein geeignetes *Thema* und eine entsprechende *Leitfrage* zu identifizieren, die den Ausgangspunkt der weiteren Planung bilden. Besonders geeignet sind Themen, die einen Lebensweltbezug aufweisen und daher als relevant erlebt werden. Gleichzeitig muss sich das Thema aus der Perspektive mehrerer Fächer bearbeiten lassen und Verknüpfungen der Fächer aufzeigen (Caviola et al., 2011). Aus diesem Thema wird in einem abschließenden Schritt die Leitfrage der fächerübergreifenden Unterrichtseinheit entwickelt (Caviola et al., 2011). Darunter ist eine Problemfrage zu verstehen, die mithilfe der beteiligten Fächer beantwortet werden kann. Sie dient als eine Art Leitfaden, der die weiteren didaktisch-methodischen Schritte strukturiert und die Fächerverknüpfungen offenlegt (Caviola et al., 2011).

Von der Leitfrage ausgehend werden *Fachperspektiven* bestimmt, die zur Beantwortung zwingend herangezogen werden müssen. Dabei ist eine sinngeladene Integration von Fächern entscheidend. Es sollten demnach nur Fächer zusammengelegt werden, die einen Beitrag zur Beantwortung der Frage leisten und nicht als Alibifächer integriert werden (Caviola et al., 2011). So wäre die Lösung eines mathematischen Problems während einer Bewegungsaufgabe wie einem Staffellauf kein sinnvoller Fächerverbund, da der Sport keinen relevanten Beitrag für das Problem leistet. Abhängig von der Umsetzungsform des fächerübergreifenden Unterrichts ist die Anbindung an die Kernlehrpläne obligatorisch (Caviola et al., 2011). Fächerergänzende Maßnahmen in Form von Projektwochen lassen sich zumeist unabhängiger vom Kernlehrplan durchführen (Caviola et al., 2011).

Sind die relevanten Fächer bestimmt, gilt es den *didaktischen Rahmen* auszuhandeln. Zunächst erfolgt eine Zielbestimmung der zu fördernden fachlichen und überfachlichen Kompetenzen (Caviola et al., 2011). Zusätzlich ist die reflexive Betrachtung der Zusammenhänge, Potenziale und Grenzen der Fachdisziplinen eine zentrale Zielperspektive fächerübergreifenden Unterrichts (Artmann et al., 2013). Weiterhin sind die relevanten Inhalte zur Erarbeitung der Leitfrage zu sammeln und in einen interdisziplinären Zusammenhang zu stellen. Wichtig ist die gleichberechtigte Einbindung von Fachmethoden, die im Sinne der kompetenzorientierten Lehrpläne der partizipierenden Fächer genutzt und gefördert werden sollen. In Biologie könnten dies die Nutzung und kritische Reflexion von Modellen sein, für das Fach Sport die Durchführung und Auswertung sportpraktischer Tests.

Der zu erbringende *Leistungsnachweis* der Schüler*innen kann im fächerübergreifenden Unterricht über eine Notengebung für die beteiligten Einzelfächer bzw. das Integrationsfach erfolgen. Diese kann zudem die Bedeutung des fächerübergreifenden Vorhabens erhöhen (Szlovák et al., 2006). Die angelegten Kriterien sollten transparent besprochen werden. Neben klassischen Bewertungskriterien ist ein Leistungsnachweis in Form eines (bewusst unbenoteten) Produkts ebenfalls denkbar, das beispielsweise bei einem Tag der offenen Tür präsentiert wird (Caviola et al., 2011; Szlovák et al., 2006).

Die *Festlegung des Zeitumfangs* wird in der Planungshilfe als letzter Punkt angeführt. Dieser kann durch Vorgaben des Lehrplans, der Schule oder festgelegte Umfänge von Projektphasen limitiert sein (Caviola et al., 2011). Sehr wahrscheinlich sind die zeitlichen Limitationen entscheidender für die Feinplanung, als die Reihenfolge in dem Planungsraster vermuten lässt. Eine verfrühte Bestimmung des Umfangs beeinträchtigt aber ggf. die kreative Grobplanung. Daher wird empfohlen, frei zu planen und Inhalte notfalls zu kürzen oder didaktisch zu reduzieren.

5 Erfahrungen

Bisher wurde die Planungshilfe in zwei Seminaren eingesetzt. Der Einsatz unterschied sich in der Offenheit des Arbeitsauftrags, da eine Gruppe ein Phänomen als Ausgangslage bekam, während die andere Gruppe die Planungshilfe offener nutzen konnte. Sie hatten lediglich die Vorgabe, die beiden Fächer Biologie und Sport zu integrieren. Beide Varianten lassen sich gut im Seminar umsetzen und können als Differenzierungsstufen eingesetzt werden. Für Personen, die bisher nur wenig Erfahrung in der Planung von Unterrichtseinheiten haben, stellt allein die Konzeption von Biologiestunden entlang des naturwissenschaftlichen Erkenntniswegs eine Herausforderung dar, die durch eine weitere Öffnung in fächerübergreifenden Settings nur zusätzlich erschwert wird. Die Vorgabe eines Phänomens bietet in dem Fall einen ersten Ansatzpunkt, von dem aus die Grobplanung erleichtert wird. Doch auch die offenere Aufgabenstellung wird bei entsprechender Erfahrung gut angenommen. Zwar sichern sich die Studierenden häufiger ab, ob das gewählte Thema genug Potenzial für die weitere Konzeption bietet, entwickeln dabei aber gute Ideen. Dennoch zeigt sich häufig eine starke Orientierung an bereits existenten und vielfach publizierten Projekten zum Krafttraining und Muskelaufbau oder zum Ausdauertraining und Herz-Kreislauf-System. Darüber hinaus fällt es manchen Gruppen schwer, nach einer Bestimmung der notwendigen Inhalte diese sinnvoll zu verknüpfen, wodurch es anstelle einer integrativen zu einer separierten Betrachtung der Fachdisziplinen kommt.

Es wird empfohlen, je nach Einsatzzeitpunkt innerhalb der Lehramtsausbildung ergänzende Methoden in die Seminargestaltung einzubinden, um mögliche Themen noch reichhaltiger auszudifferenzieren. Zwei Schritte der Planungshilfe könnten durch den Einsatz von weiteren Methoden ergänzt werden. Die „Wahl des Themas“ kann durch Kreativtechniken wie das Brainwriting oder die 635-Methode gestützt werden. Diese Techniken umgehen Blockierungen (u.a. wiederkehrende Ideen) und schaffen eine vielfältige Basis an potenziellen Themen für die Grobplanung (Traut-Mattausch & Kerschreiter, 2012). Um Inhalte aus den Fachdisziplinen zu strukturieren und hinsichtlich der aufgestellten Leitfrage systematisch miteinander zu verknüpfen, bieten *Concept Maps* im Planungsschritt „Aushandlung des didaktischen Rahmens“ eine sinnvolle Erweiterung. Anders als bei *Mind Maps* müssen die Inhalte in Beziehung zueinander gesetzt werden, wodurch sie im Sinne der zugrunde liegenden konstruktivistischen Lerntheorie stärker miteinander verzahnt werden (Kramer & Wegner 2022b; Michel & Fuchs, 2021).

Trotz der aktuell noch fehlenden methodischen Unterstützung berichten die Studierenden in der abschließenden Reflexion des Seminars, dass ihnen die Planung in den

Teams gefallen hat und sie die Planungshilfe in diesem Zuge als gute Stütze zum strukturierten Vorgehen wahrgenommen haben. Zwar wurde die Planungshilfe bisher lediglich in der Lehramtsausbildung eingesetzt; die Einbindung in Lehrer*innenfortbildungen zu diesem Thema kann aber trotzdem uneingeschränkt empfohlen werden. Denn die Hilfe birgt im Gegensatz zur ausführlichen Darstellung von Caviola et al. (2011) oder Hempel (2020) den entscheidenden Vorteil des ökonomischen, intuitiven und angeleitet-strukturierten Einsatzes für alle Personenkreise mit wenig Erfahrungen in der Planung fächerübergreifender Unterrichtsvorhaben.

Literatur und Internetquellen

- Artmann, M., Herzmann, P. & Rabenstein, K. (2013). Fächerübergreifender Unterricht revisited: zur Kompetenzerwartung „Perspektivenreflexion“. In J. Hellmer & D. Wittek (Hrsg.), *Schule im Umbruch begleiten* (S. 79–92). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf05j8.8>
- Bomhard, T. (2011). *Fächerübergreifendes Lehren und Lernen im Schulsport* (Forum Sonderpädagogik, Bd. 3). Shaker.
- Brovelli, D. (2014). Integrierte naturwissenschaftliche Lehrerbildung – Entwicklung professioneller Kompetenz bei Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 20 (1), 21–32. <https://doi.org/10.1007/s40573-014-0006-4>
- Caviola, H., Kyburz-Graber, R. & Locher, S. (2011). *Wege zum guten fächerübergreifenden Unterricht. Ein Handbuch für Lehrpersonen*. hep.
- Geigle, M. (2005). *Konzepte zum fächerübergreifenden Unterricht: eine historisch-systematische Analyse ihrer Theorie*. Kovač.
- Hempel, C. (2020). *Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts*. Klinkhardt.
- Hoffmann, C. (2021). *Studien zum fächerübergreifenden naturwissenschaftlichen Unterricht in der universitären Lehrerbildung: hochschuldidaktisches Veranstaltungskonzept, professionelle Überzeugungen, Natur der Naturwissenschaften*. Dissertation, Friedrich-Schiller-Universität Jena. <https://doi.org/10.22032/dbt.49162>
- Huber, L. (2009). Fachunterricht und Fächerübergreifender Unterricht. In S. Hellekamps & T. Fuhr (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band 2: Schule, Erwachsenenbildung, Weiterbildung* (S. 397–412). Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657764969_040
- Kramer, N. & Wegner, C. (2020). Fächerübergreifender Unterricht im Fächerverbund Naturwissenschaften und Sport. Darstellung eines systematischen Reviews. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (1), 689–715. <https://doi.org/10.4119/hlz-2544>
- Kramer, N. & Wegner, C. (2021). Giving Meaning to the Subject: The Influence of Interdisciplinary Interventions on the Subjective Task Values of Biology and PE. *Global Education Review*, 8 (4), 41–57.
- Kramer, N. & Wegner, C. (2022a). Untrennbar getrennt: Design-Based Research als Forschungsansatz für fächerübergreifenden Unterricht. *Itdb – Inter- und transdisziplinäre Bildung*, 1, 117–126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7473167>
- Kramer, N. & Wegner, C. (2022b). Gemäßigt konstruktivistische Prozessmerkmale fächerübergreifenden Unterrichts im Fächerverbund Sport und Biologie. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 52 (1), 148–158. <https://doi.org/10.1007/s12662-021-00769-9>
- Labudde, P. (2014). Fächerübergreifender naturwissenschaftlicher Unterricht – Mythen, Definitionen, Fakten. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 20, 11–19. <https://doi.org/10.1007/s40573-014-0001-9>

- Mahr, J. (2021). *Konzeption, Durchführung und Evaluation eines fächerübergreifenden Unterrichts zum Themenkomplex „Ernährung“ ausgehend vom Sportunterricht*. Dissertation, Universität Bayreuth. https://doi.org/10.15495/EPub_UBT_00005739
- Michel, A. & Fuchs, I. (2021). Concept Maps als Werkzeug für die Lehrer*innenbildung im Bereich Sprachbildung. *ZEIF – Zentrum für empirische Inklusionsforschung, 1*. <https://www.uni-potsdam.de/de/inklusion/zeif/fachportal>
- Moegling, K. (2010). *Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht. Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 2)*. Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvss3zkw>
- Stübiger, F., Ludwig, P., Bosse, D., Gessner, E. & Lorberg, F. (2006). *Bestandsaufnahme zur Praxis fächerübergreifenden Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe im Bundesland Hessen* (Beiträge zur Gymnasialen Oberstufe, Bd. 7). kassel university press.
- Szlovák, B., Labudde, P., Schären, B., Wild-Näf, M. & Weber, J. (2006). *Fächerübergreifenden Unterricht planen und durchführen: Ein Leitfaden für Lehrpersonen*. Abteilung für das Höhere Lehramt und Schweiz, Institut für Berufspädagogik. <https://doi.org/10.26041/fhnw-505>
- Traut-Mattausch, E. & Kerschreiter, R. (2012). Kreativitätstechniken. In M. Wastian, I. Braumandl & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Angewandte Psychologie für das Projektmanagement* (S. 263–281). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-19920-2_14
- Ukley, N., Gröben, B., Wegner, C. & Spintzyk, K. (2013). Fächerübergreifender Unterricht: Allgemeindidaktische Erwartungen. Fachdidaktische Anschlussmöglichkeiten. Beispielhafte Umsetzungsmöglichkeiten im Fach Sport. In A. Gogoll & R. Messmer (Hrsg.), *Sportpädagogik zwischen Stillstand und Beliebigkeit* (S. 139–152). BASPO – Bundesamt für Sport.
- Zapletal, U. (2010). *Theoretisch-didaktische Überlegungen zur Fundierung des fächerübergreifenden Unterrichts als ein vernetztes Unterrichtskonzept*. Kaliber.

Beitragsinformationen²

Zitationshinweis:

Kramer, N. & Wegner, C. (2023). Barrieren fächerübergreifender Lehre überwinden. Mit der Planungshilfe in wenigen Schritten zum fächerübergreifenden Unterrichtskonzept. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 163–170. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6568>

Online-Supplement:

Planungshilfe zur Grobplanung fächerübergreifenden Unterrichts

Online verfügbar: 29.11.2023

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

² Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

Zum Nacherfinden. Fachdidaktische, fachbezogene sowie
fächer- oder disziplinübergreifende Konzepte und Materialien für die Lehre

Armut und Schulsport

Eine Lehrinheit zur Sensibilisierung angehender Sportlehrkräfte

Laura Schreiner¹, Christine-Irene Kraus^{1,*}, Natalia Fast¹,
Valerie Kastrup¹ & Bernd Gröben¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,

Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft,

Abteilung Sportwissenschaft,

Arbeitsbereich IV: Sport und Erziehung,

Universitätsstraße 25,

33615 Bielefeld

christine-irene.kraus@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Etwa drei Millionen Kinder in Deutschland leben derzeit in Armut, die sich in vielfältiger Weise auf ihr Leben niederschlagen und die materielle, kulturelle, soziale, physische und psychische Versorgung beeinflussen kann. Armut kann sich auch auf den Sportunterricht auswirken, da beispielsweise bereits das außerschulische Sportengagement von sozialer Ungleichheit geprägt wird und zu unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen führt. Daher ist es wichtig, dass Sportlehrkräfte sich mit der Armutsproblematik auseinandersetzen, um durch die Förderung motorischer, sozialer und motivationaler Fähigkeiten den von Armut betroffenen Kindern eine gleichberechtigte Teilhabe am Sportunterricht ermöglichen zu können. Der vorliegende Beitrag setzt hier an und stellt eine Lehrinheit von zwei Seminarsitzungen für die universitäre Lehre vor. Diese Lehrinheit verfolgt mithilfe des Ansatzes der reflexiven Inklusion nach Budde und Hummrich (2013) das Ziel, angehende Sportlehrkräfte für Armut und die damit verbundene Lebenswirklichkeit von Schüler*innen zu sensibilisieren.

Schlagwörter: Armut; Schulsport; Sportunterricht; Lehrerbildung; soziale Ungleichheit



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

Etwa drei Millionen Kinder in Deutschland leben derzeit in Armut und damit in Familien, denen weniger als 60 Prozent des gewichteten Haushaltsnettoeinkommens zur Verfügung steht (BpB, 2020). Armut ist damit durch die vorhandenen finanziellen Mittel definiert; die möglichen Folgen gehen allerdings weit über die Limitierung ökonomischer Möglichkeiten hinaus. Armut kann sich in vielfältiger Weise auf das Leben von Kindern niederschlagen und die materielle, kulturelle, soziale, physische und psychische Versorgung beeinflussen (Holz, 2008). Oftmals führt Armut zu Benachteiligungen und Einschränkungen der Teilhabechancen von Kindern. So zeigen Gläser et al. (2008) und Holz (2008), dass von Armut betroffene Kinder oftmals unter Bedingungen aufwachsen, die zu Bildungsungleichheit führen können.

Ebenso ist ein Sportengagement von Kindern stark vom sozioökonomischen Status – und somit u.a. auch von dem Einkommen der Eltern – abhängig (Haut, 2021; Manz et al., 2014). Damit sind arme Kinder nicht nur seltener Mitglied eines Sportvereins, sondern tendenziell auch weniger sportlich bzw. körperlich aktiv (Eckert et al., 2012). Im Sportunterricht stehen sie dann jenen Schüler*innen gegenüber, die z.B. bereits durch ein Engagement im Sportverein eine sportliche Vorsozialisation durchlaufen und tendenziell weiter entwickelte motorische und soziale Fähigkeiten sowie eine höhere Motivation und damit bessere Voraussetzungen für die Teilhabe am Sportunterricht mitbringen (Joisten et al., 2020).

Um dieser sozialen Ungleichheit durch eine angemessene Förderung motorischer, sozialer und motivationaler Fähigkeiten begegnen zu können, ist es wichtig, dass Sportlehrkräfte für die Armutproblematik sensibilisiert sind und den betroffenen Kindern eine gleichberechtigte Teilhabe am Schulsport ermöglichen. Jedoch wurde das Thema Armut durch die Sportpädagogik bislang kaum bearbeitet, und zudem zeigen allgemeinere Studien, dass Lehrkräfte teilweise selbst zur Stigmatisierung und teilweise auch zum Ausschluss von in Armut aufwachsenden Kindern beitragen können (Gläser et al., 2008; Holz, 2008).

Will man dem entgegenwirken, sollten künftige Lehrkräfte bereits in ihrem Studium mit dieser Problematik konfrontiert werden. Aus diesem Grund wurden zwei Sitzungen des an Bachelor- und Masterstudierende gerichteten Seminars „Umgang mit Heterogenität“ der Abteilung Sportwissenschaft an der Universität Bielefeld explizit dem Thema Armut und Schulsport gewidmet. Ein Team von fünf Lehrenden hat dafür ein Sitzungskonzept entworfen, dieses in mehreren Semestern und jeweils eigenen Seminaren umgesetzt und im Laufe der Zeit stetig weiterentwickelt. Das Ergebnis dieses Prozesses ist das Arbeitsblatt *Armut und Schulsport*, mit dem einerseits das Ziel verfolgt wird, Lehramtsstudierende des Faches Sport für die Armutproblematik und die damit verbundene Lebenswirklichkeit der Schüler*innen zu sensibilisieren, ohne zur Diskriminierung und Stigmatisierung dieser beizutragen. Andererseits sollen die Studierenden dazu befähigt werden zu erkennen, wie sie selbst Handlungsalternativen für die Bearbeitung der Armutproblematik entwickeln können. Das Arbeitsblatt, das den Zusammenhang der wichtigsten Elemente beider Sitzungen abbildet, steht als Online-Supplement zum Download zur Verfügung.

Im Folgenden wird das entwickelte Material zunächst didaktisch eingeordnet und im Detail präsentiert. Danach wird dessen theoretische Rahmung vertieft. Abschließend erfolgt die Auswertung der in der praktischen Umsetzung gewonnenen Erfahrungen.

2 Didaktische Begründung: Konzept und Ziele des Vorhabens

Vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen zeigt sich, dass für die Bearbeitung des Themas Armut im Seminkontext der Sportpädagogik zwei Herausforderungen begegnet werden muss. Zunächst einmal muss den Studierenden die Relevanz von Armut für den Schulsport vermittelt werden, indem ihre Ausprägungen und Folgen aufgezeigt

werden. Darüber hinaus müssen ihnen zugleich mögliche Konsequenzen für die Schüler*innen bewusst gemacht werden, die häufig erst mit der individuellen Wahrnehmung von Armut durch die Sportlehrkräfte selbst entstehen. Auf Grundlage dieser Kenntnisse können Lehrkräfte in ihrer Fähigkeit gestärkt werden, die eigene Subjektivität zu reflektieren, um so geeignete Handlungsalternativen entwickeln zu können. Daher wurden für die beiden Seminarsitzungen folgende zwei Ziele gesetzt:

- a. *Die Studierenden erwerben Wissen über die Definition und Relevanz von (Kinder-)Armut in Deutschland, sodass sie diese als strukturelles Phänomen einordnen können. Darüber hinaus reflektieren die Studierenden, in welcher Weise sich die Wahrnehmung von Armut durch Lehrkräfte und Schüler*innen auf die Teilhabe am Schulsport auswirken kann.*
- b. *Die Studierenden identifizieren Auswirkungen von Armut auf die Teilhabe am Schulsport und erkennen, dass sie Handlungsmöglichkeiten entwickeln können, um Kinderarmut als Sportlehrkraft zu begegnen.*

Zur Erreichung dieser Ziele eignet sich der didaktische Ansatz der reflexiven Inklusion nach Budde und Hummrich (2013). Aufbauend auf den Konzepten der „reflexiven Koedukation“ (Faulstich-Wieland & Horstkemper, 1995) und der „reflexiven Interkulturalität“ (Hamburger, 2000) konzentriert sich dieser darauf, Reflexionsprozesse anzuregen. Diesem Ansatz wie auch unserem Vorhaben liegt insofern ein weites und intersektionales Verständnis von Inklusion zugrunde, das nicht nur auf die Inklusion von Menschen mit Behinderung abzielt, sondern weitere Kategorien (wie eben beispielsweise sozioökonomische Faktoren) hinzunimmt und diese als in Wechselwirkung miteinander stehend begreift (Budde & Hummrich, 2013).

Das Konzept folgt dem Dreischritt der Dramatisierung, Entdramatisierung und Reflexion, um so Differenzen, Normen und Diskriminierungen offenzulegen (Budde & Hummrich, 2013). Insofern ermöglicht es das Konzept, zunächst entlang der Dramatisierung die im Schulsport oftmals wenig beachtete Differenzkategorie Armut in den Mittelpunkt zu rücken und entstehende Mechanismen offenzulegen. Darauf aufbauend können im Zuge der Entdramatisierung und im Sinne einer intersektionalen Perspektive weitere Kategorien hinzugenommen werden, um die Kategorie Armut nicht als alleinige Determinante, sondern in einem hochkomplexen Zusammenhang stehend zu begreifen. So erfolgt eine Entdramatisierung, indem simplifizierte Definitionen und Zuschreibungen dekonstruiert werden. Durch eine Reflexion wird schließlich die eigene Reflexivität und damit die Möglichkeit des intendierten Handelns und des kritischen Denkens der Studierenden gefördert (Budde & Hummrich, 2013).

3 Das Material: Ein Arbeitsblatt zum Thema Armut und Schulsport

Das entwickelte Arbeitsblatt dient der Strukturierung der beiden Sitzungen und wird durch die Studierenden im Laufe der Sitzungen sukzessive erarbeitet und ausgefüllt (zur Vorschau s. Abbildung 1; abrufbar als Online-Supplement zu diesem Beitrag).¹ Zur Vorbereitung auf die erste Sitzung sind die Studierenden angehalten, den Text von Gläser et al. (2008) zu lesen, während die Grundlage für die zweite Sitzung ein Text von Holz (2008) darstellt, der ebenfalls vorab zu lesen ist. Im Folgenden wird nun der Aufbau des Arbeitsblattes erklärt und begründet:

¹ Um die Bearbeitung zu erleichtern, empfiehlt es sich, den Studierenden das Arbeitsblatt im DIN-A3-Format zur Verfügung zu stellen.

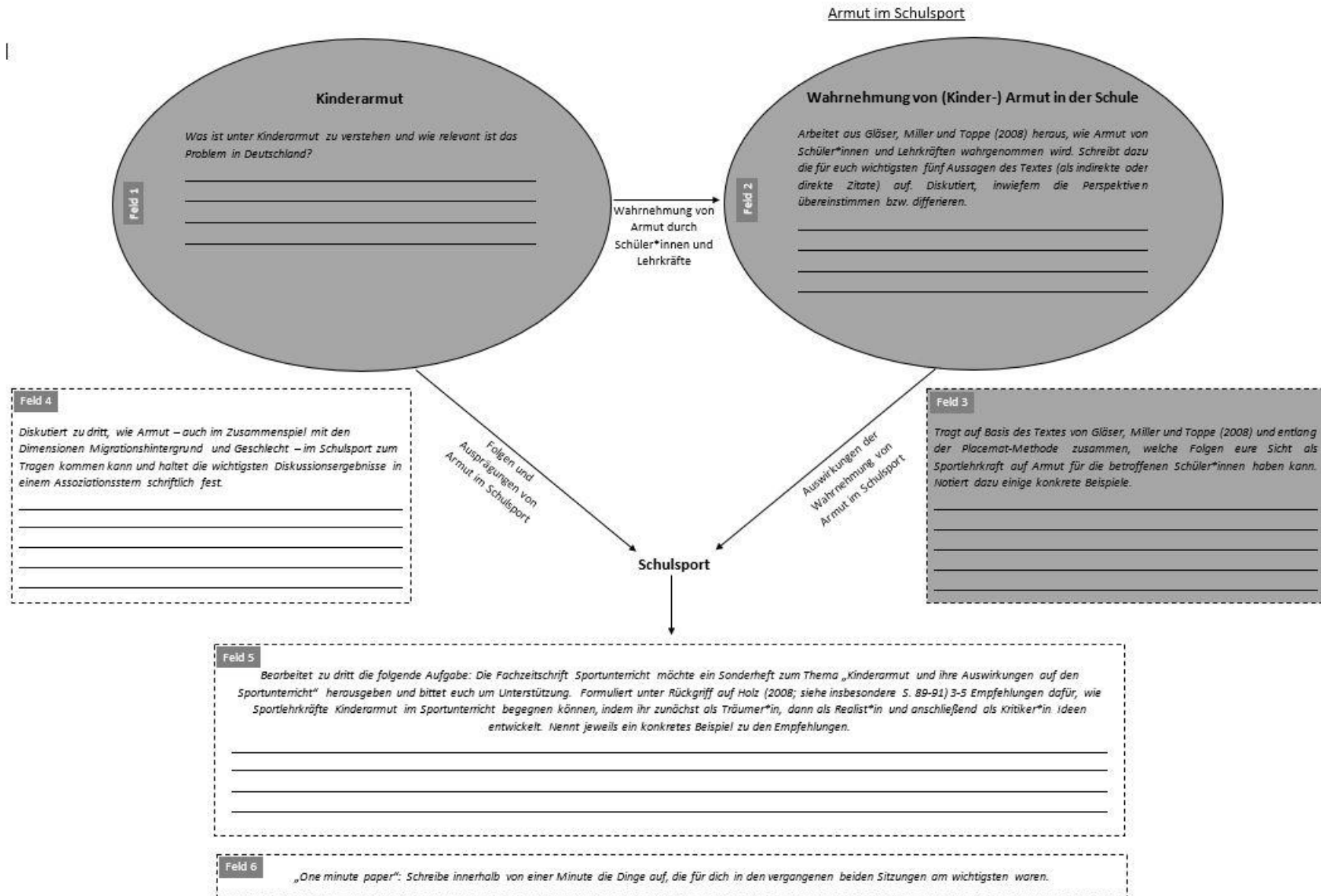


Abbildung 1: Arbeitsblatt Armut und Schulsport

Feld 1 markiert den Schritt der Dramatisierung, die als Einstieg der ersten Sitzung dient. In einer Plenumsdiskussion sollen zunächst entlang der Fragen „Was ist Armut? Wie verbreitet ist Armut in Deutschland? Was ist Kinderarmut?“ die bisherigen Erfahrungen und das vorhandene Wissen der Studierenden zusammengetragen werden. Um die Überlegungen der Studierenden zu ergänzen und zu einer Definition von Kinderarmut zu gelangen, stellt der*die Lehrende die zentralen Aussagen von Holz (2008) vor. Zudem zeigt der*die Lehrende den Studierenden anhand aktueller Statistiken zur Verbreitung von Armut die Relevanz der Thematik auf. Eine gute Grundlage dafür bieten Statistiken der Bertelsmann Stiftung (Funke & Menne, 2020, insbesondere S. 4, 7, sowie Lietzmann & Wenzig, 2020, S. 10, 12, 15).

Feld 2 dient dem Schritt der Entdramatisierung. Hierzu erhalten die Studierenden die Aufgabe, in Kleingruppen aus dem Text von Gläser et al. (2008) herauszuarbeiten, wie Armut von Schüler*innen und Lehrkräften jeweils wahrgenommen wird. Entlang der *Methode „Aus und mit Texten lernen“* (BiSEd, o.J., S. 12) sollen sie die fünf für sie wichtigsten Aussagen des Textes (als indirekte oder direkte Zitate) festhalten. Darauf aufbauend gilt es zu erörtern, inwiefern die Perspektiven der Lehrkräfte und Schüler*innen übereinstimmen bzw. differieren. Die Ergebnisse werden dann im Plenum vorgestellt und diskutiert. Die Aufgabe soll dazu beitragen, Armutsfolgen nicht als individuelles Versagen der betroffenen Personen wahrzunehmen, sondern die sozialen Bedingungen sowie Folgen von Armut vor Augen zu führen. Für die Lehrenden gilt es hierbei zu beachten, dass die Studierenden unterschiedliche biographisch gefärbte Erfahrungshintergründe mitbringen, die bspw. eigene Armutserfahrungen enthalten können.

Mit *Feld 3* erfolgen die Übertragung der bisherigen Überlegungen auf den Schulsport sowie die Reflexion der Rolle der Lehrkraft. Mithilfe der *Placemat-Methode*² arbeiten die Studierenden auf Basis des Textes von Gläser et al. (2008) im Verlauf heraus, welche Folgen die individuelle Sicht einer Sportlehrkraft auf Armut für die betroffenen Schüler*innen haben kann. Die Überlegungen sollen jeweils an konkreten Beispielen veranschaulicht werden. Die Ergebnisse des Feldes 2 können als Ausgangsbasis genutzt und auf den Kontext des Schulsports übertragen werden.³ Dadurch wird es möglich, einerseits die Folgen der Wahrnehmung von Armut für den Schulsport zu konkretisieren und andererseits die eigene Rolle als Lehrkraft zu reflektieren. Abschließend werden die Ergebnisse der Placemats im Plenum vorgestellt.

Feld 4 markiert den als Dramatisierung erfolgenden Einstieg in die zweite Sitzung, in der die konkreten Folgen von Armut im Schulsport sowie Handlungsmöglichkeiten thematisiert werden. Zunächst haben die Studierenden die Aufgabe, in Kleingruppen zu diskutieren, wie Armut im Schulsport zum Tragen kommen kann, und die Ergebnisse schriftlich in einem Assoziationsstern festzuhalten.⁴ Hierzu erhalten die Studierenden den Hinweis, dass Armut im Zusammenhang mit weiteren Dimensionen, wie etwa Geschlecht, Migrationshintergrund oder einem spezifischen Förderbedarf, gedacht werden sollte, indem ein Bezug zu den Texten von Holz (2008) und den in der ersten Sitzung besprochenen Statistiken aus den Berichten der Bertelsmann Stiftung (Funke & Menne, 2020; Lietzmann & Wenzig, 2020) hergestellt und begründet wird. Entlang dieser Aufgabe werden somit mögliche Folgen von Armut für den Schulsport, auch in deren Verschränkung mit weiteren Faktoren, sichtbar.

² Für einen genaueren Ablauf der *Placemat-Methode* siehe Universität Oldenburg (o.J.)

³ Hierzu bietet sich ein Hinweis auf den Pygmalion-Effekt durch die Lehrperson an. Unter folgendem Link findet sich ein kurzes Video, das den Studierenden ergänzend gezeigt werden kann: <https://www.youtube.com/watch?v=z9dm-9BdoRQ>

⁴ Für eine ausführliche Beschreibung der Methode des Assoziationssterns siehe BiSEd (o.J., S. 10f.).

Die anschließende Entdramatisierung erfolgt durch die Bearbeitung von *Feld 5*. Hierbei geht es darum, die Armutfolgen zu entdramatisieren, indem die Studierenden konkrete Handlungsalternativen für Sportlehrkräfte herausarbeiten. Ziel ist, unter Rückgriff auf Holz (2008) drei bis fünf möglichst konkrete Handlungsoptionen zur Begegnung von Armutphänomenen im Schulsport zu entwickeln, was mithilfe der *Walt-Disney-Methode*⁵ erfolgt. Diese Methode sieht vor, nacheinander verschiedene Rollen einzunehmen, um so innovative, aber auch umsetzbare Ideen zu generieren. So sammeln die Studierenden in der Rolle der Träumer*innen zunächst (kreative, verrückte) Ideen und Visionen zum Thema. Als Realist*innen begutachten sie die bisherigen Überlegungen und diskutieren sie in der Gruppe dahingehend, wie vorgegangen werden müsste, um die Ideen zu realisieren, und welcher Rahmenbedingungen, Vorerfahrungen, Mittel, Fähigkeiten etc. es bedürfte. Abschließend blicken die Studierenden aus der Rolle der *Kritiker*innen* auf ihre Vorschläge und antizipieren Herausforderungen und Grenzen dessen. So können die Strategien auf Schwachstellen geprüft und möglichst umsetzbar formuliert werden.

Mit der im *Feld 6* vorgenommenen Reflexion werden das übergreifende Arbeitsblatt vervollständigt und die Lehrsequenz abgeschlossen. Hierbei formulieren die Studierenden in einem „one minute paper“, d.h. innerhalb von etwa einer Minute, die wichtigsten Aspekte, die sie aus den vergangenen beiden Sitzungen mitgenommen haben. Ziel ist hierbei, das erworbene Wissen abschließend zu reflektieren und präzise zusammenzufassen.

4 Theoretischer Hintergrund: Kinderarmut und Sport

Als arm gelten Personen in der Europäischen Union, wenn sie über weniger als 60 Prozent des gewichteten Haushaltsnettoeinkommens verfügen. Hinsichtlich der Armutgefährdung zeigt sich, dass es gewisse Risikofaktoren gibt (Holz, 2008): Besonders gefährdet sind Holz (2008) zufolge Gruppen, die einen Migrationshintergrund aufweisen, alleinerziehend sind, über eine niedrige Bildungsqualifikation verfügen, in sozial belasteten Quartieren leben sowie Kinder, auf deren Eltern diese Merkmale zutreffen. Eckert et al. (2012) zufolge hat die Armut unter Kindern und Jugendlichen in den vergangenen Jahrzehnten sogar noch zugenommen.

Holz (2008) argumentiert daher für eine kinderspezifische Armutdefinition, die neben der familiären auch die spezifische Lebenssituation und subjektive Wahrnehmung der Kinder repräsentiert, da die Entwicklungsbedingungen und die Teilhabechancen von Kindern durch die geltende Armutdefinition nicht sichtbar werden. Im Ergebnis präsentiert die Autorin eine mehrdimensionale Armutdefinition, die die materielle Situation von Haushalten zwar als Ausgangsbedingung setzt, die spezifischen Lebenslagen von Kindern jedoch in vier weiteren Dimensionen abbildet: Hierzu zählen die materielle, die kulturelle und die soziale Versorgung der Kinder sowie ihre psychische und physische Lebenslage (vgl. Holz, 2008, S. 73). Werden die Ausprägungen der Dimensionen verbunden, ergibt sich ein Lebenslageindex für Kinder, der deren Bedingungen als „Wohlergehen“, „Benachteiligung“ oder „multiple Deprivation“ kategorisiert. Entlang dieser Definition von Kinderarmut wird es somit möglich, die Ausprägungen von Armut differenziert festzustellen und zu verorten. Zugleich macht die Definition auch deutlich, dass familiäre Armut nicht *zwangsläufig* zu multipler Deprivation führen muss, sondern die Folgen durch das Elternhaus abgefangen werden können.

Holz (2008) weist auf die Gefahr hin, dass in Armut lebende Kinder in der Schule tendenziell benachteiligt werden, wodurch beispielsweise die Teilhabechancen an der Bewegungskultur eingeschränkt werden können. So sind arme Kinder vergleichsweise weniger sportlich bzw. körperlich aktiv und seltener Mitglied eines Sportvereins (Eckert

⁵ Für einen genaueren Ablauf der *Walt-Disney-Methode* siehe BiSEd (o.J., S. 94).

et al., 2012). Zudem kann Armut Einschränkungen in der geistigen Entwicklung sowie schlechtere motorische Fähigkeiten und physiologische Voraussetzungen zur Folge haben, die sich im Erwachsenenalter häufiger als chronische Erkrankungen manifestieren (Eckert et al., 2012). Zurückzuführen sind diese Folgen insbesondere auf geringe finanzielle Ressourcen, die für ein Sportengagement aufgewendet werden können, weniger zur Verfügung stehende Wohnraum- und Spielflächen, fehlendes Wissen über positive Effekte des Sporttreibens sowie Einstellungsmuster, die ein Sportengagement verhindern (Eckert et al., 2012). Abseits dessen prägt der sozioökonomische Status auch die Sportartenpräferenz, wie internationale Studien zeigen (Rohrer & Haller, 2015).

Führen diese Bedingungen für betroffene Kinder an und für sich bereits zu schlechteren Voraussetzungen für die Schule und den Schulsport, weisen Gläser et al. (2008) in ihrem Aufsatz, in dem sie über mehrere ihrer eigenen Studien berichten, darauf hin, dass Lehrkräfte Armutsfolgen oftmals mit mangelnder Fürsorge der Eltern und insbesondere der Mütter erklären. Dabei werden diese einer Individualisierung und Subjektivierung unterworfen, ohne dass dabei Armut bedingende gesellschaftliche Strukturen Beachtung finden. Damit verbunden werden Normalitätsbiographien und traditionelle Rollenverteilungen der Geschlechter vorausgesetzt, von denen etwa alleinerziehende und erwerbstätige Mütter abweichen, und die Bewältigung der Armutsfolgen wird als Aufgabe der Familien erachtet. Damit bleiben die Rolle und das Einflusspotenzial der Schule sowie der Lehrkräfte unberücksichtigt. „Selten ziehen Lehrkräfte in Betracht, dass Schule und einzelne Lehrerinnen und Lehrer durch ihre spezifische Praxis selbst am Herstellungsprozess von negativen Lernentwicklungen oder Exklusionsprozessen beteiligt sein könnten“ (Gläser et al., 2008, S. 93). In der Folge werden die Lebenswirklichkeiten der Kinder also ignoriert, und eine angemessene Bearbeitung ihrer Situation bleibt aus, sodass eine Unterstützung der Kinder und Familien durch die Lehrkräfte kaum möglich wird (vgl. Gläser et al., 2008, S. 93). Vielmehr laufen die Lehrkräfte Gefahr, „einen eigenen Beitrag zur Exklusion, Diskriminierung, Herabwürdigung etc. zu leisten und sich damit an der Konstruktion von Ungleichheit zu beteiligen“ (Gläser et al., 2008, S. 93).

5 Erfahrungen

Im Folgenden werden die in den durchgeführten Sitzungen erlangten Erfahrungen nachgezeichnet. Diese sollen insbesondere einen Überblick über die mündlichen und schriftlichen Beiträge der Studierenden sowie die thematisierten Inhalte geben.

Erste Sitzung

Die erste Sitzung hatte die Definition von (Kinder-)Armut sowie die Wahrnehmung dieser im Schulkontext zum Gegenstand.

Eröffnet wurde die Sitzung mit einer Dramatisierung, indem rege darüber diskutiert wurde, wann Personen als „arm“ gelten, wie verbreitet Armut in Deutschland ist und inwiefern Kinderarmut eine gesonderte Kategorie bildet. Hierbei zeigte sich, dass in manchen Seminargruppen bereits viel Vorwissen vorhanden war, sodass lebhafte Diskussionen entstanden, während es in anderen Seminargruppen verstärkt der Hinweise durch die Lehrenden bedurfte. Schlussendlich gelang es den Studierenden aber, erste Abgrenzungen zwischen absoluter und relativer Armut zu treffen. In Bezug auf Kinderarmut stellten die Studierenden heraus, dass Kinder in besonderer Weise von der Lebenssituation der Eltern abhängig seien, was deren Chancen und eigene Handlungsmöglichkeiten einschränke.

In der entlang des Textes von Gläser et al. (2008) vorgenommenen Hauptphase – der Entdramatisierung –, die nun die Wahrnehmung von Armut im Kontext der Schule fokussieren sollte, gelang es den Studierenden schnell, drei wesentliche Kernergebnisse herauszuarbeiten: Die Studierenden identifizierten zunächst die Relevanz der Wahrnehmung von Armut durch Lehrkräfte. Diesbezüglich zeigten sie sich kritisch gegenüber

den Routinen mancher Lehrkräfte, Armutsproblematiken zu subjektivieren und in den Verantwortungsbereich der Eltern zu legen, um infolgedessen armutsbetroffene Kinder nicht nur wenig in der Bewältigung von Armutsfolgen unterstützen zu können, sondern sogar vielfach Benachteiligungen erfahren zu lassen. Als zweites Ergebnis führten die Studierenden potenzielle Folgen von Armut an, wobei viele gleichermaßen differenzierten, dass Armut nicht als alleinige Determinante wirke und man Schüler*innen individuell betrachten müsse. Auch in diesem Zusammenhang adressierten die Studierenden Lehrkräfte als wichtige Vermittler*innen. Dies führte zum dritten Ergebnis, wonach der individualisierten Förderung von Schüler*innen große Bedeutung beigemessen wurde. Insofern gelang es den Studierenden gut, konkrete Mechanismen armutsbezogener Benachteiligung zu rekonstruieren, die Rolle der Lehrkräfte diesbezüglich anzuerkennen und hieraus gleichsam eine sensibilisierte Perspektive einzunehmen.

Anhand der *Placemat-Methode* erfolgten die anschließende Reflexion bisheriger Ergebnisse sowie eine Konkretisierung von Konsequenzen, die das Handeln von Sportlehrkräften für von Armut betroffene Schüler*innen haben kann. Die Studierenden äußerten hierzu, dass eine fehlende Sozialisation zum Sport sowie mangelnde Bewegungserfahrungen zu unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen im Sportunterricht führten, die von der Sportlehrkraft weder übersehen werden noch zum Nachteil betroffener Schüler*innen reichen dürften, sondern vielmehr eine kompetente Bearbeitung erforderten. Andernfalls könne bei den Schüler*innen „Angst vor Diskriminierung und Herabwürdigung“ (verschriftlichte Aussage einer*ines Studierenden) aufkommen. Darüber hinaus verwiesen die Studierenden darauf, dass geringe Leistungserwartungen der Lehrkräfte zur selbsterfüllenden Prophezeiung werden könnten, indem Schüler*innen entweder einer besonders kritischen Prüfung unterzogen und entsprechend schlechter bewertet würden, oder aber könnten – so die Beobachtung der Studierenden – solche Praktiken Druck erzeugen und die Schüler*innen könnten infolgedessen ein geringeres Selbstbewusstsein aufweisen, was sich beispielweise durch Rückzug oder Störung des Unterrichts manifestieren könne. Somit sahen die Studierenden die Lehrkräfte in der Verantwortung, die eigenen Erwartungen und Handlungsweisen zu reflektieren und ggf. zu ändern. Für Schwierigkeiten sorgte indes, dass in einigen Studierendenaussagen weiterhin eine Individualisierung und Subjektivierung der Armutsproblematik anklagen.

Abschließend waren sich die Seminarteilnehmenden darüber einig, dass Lehrkräfte monetäre oder zeitliche Ressourcen in den Elternhäusern nicht voraussetzen dürften. Andernfalls könne dies in von Armut betroffenen Familien zu Schwierigkeiten führen, wenn beispielsweise den Schüler*innen eine aufgrund von fehlenden finanziellen Mitteln nicht umsetzbare Aufgabe mit nach Hause gegeben werde, wie etwa neue Sportschuhe anzuschaffen.

Zweite Sitzung

Die zweite Sitzung verfolgte das Ziel, die Auswirkungen von Armut auf die Teilhabe am Schulsport zu vermitteln und Studierende in die Lage zu versetzen, konkrete Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, um diesen begegnen zu können.

Zu Beginn der Sitzung wurde eine Dramatisierung vorgenommen, die mithilfe eines *Assoziationssterns* durchgeführt wurde. Hierbei erarbeiteten die Studierenden eine Vielzahl möglicher Folgen von Armut für den Schulsport. Besonders deutlich wurden dabei zwei Aspekte: Einerseits erkannten sie, dass die Folgen von Armut über fehlende materielle oder finanzielle Ausstattung hinausgehen können und sich beispielweise in der sozialen (Selbst-)Ausgrenzung, einem verminderten Selbstwertgefühl, gesundheitlichen Folgen oder in mangelnden sportlichen Vorerfahrungen äußern könnten. Andererseits wiesen die Studierenden aber mehrfach darauf hin, dass dies keine zwangsläufigen Erscheinungen von Armut sein müssten, wenn es Eltern gelinge, potenzielle Folgen von Armut für ihre Kinder zu kompensieren. In diesem Zusammenhang erkannten die Studierenden insofern eine Ambivalenz dahingehend, dass sowohl die soziale Herkunft als

auch die individuelle Situation der Schüler*innen zu beachten seien. Weder dürfe die soziale Herkunft eines Schülers bzw. einer Schülerin die Betrachtung seiner*ihrer Individualität überlagern noch dürfe im Zuge der Individualisierung die strukturelle Ebene der sozialen Herkunft verdeckt werden.

Die darauffolgende Phase der Entdramatisierung wurde mithilfe der *Walt-Disney-Methode* vorgenommen. Hierbei ließ sich erkennen, dass die Studierenden Armut und Armutsfolgen eine hohe Relevanz zusprachen und Sportlehrkräfte in die Verantwortung nahmen, diese zu bearbeiten. Sie stellten heraus, dass Armut im Unterrichtsgeschehen weder unsichtbar noch überbetont und stigmatisiert werden dürfe und dass es deshalb insgesamt eines heterogenitätssensiblen Sportunterrichts bedürfe. Konkreter sollten zunächst Unterrichtsinhalte so ausgewählt werden, dass Schüler*innen ohne Vorerfahrungen und Equipment nicht benachteiligt würden, um so ungleiche Voraussetzungen der Schüler*innen aufzufangen. Ferner sollten im Unterrichtsalltag alle Schüler*innen gleichermaßen in die Bewegung eingebunden werden. Die Studierenden benannten zudem kooperative Lernformen als Mittel, um die sozialen Fähigkeiten und das Selbstwertgefühl aller Schüler*innen zu stärken. Hierbei war ihnen wichtig, mögliches Unbehagen, das Schüler*innen dem Sportunterricht aufgrund negativer Erfahrungen entgegenbringen könnten, aufzufangen. Besonders wichtig wurde dies vor dem Hintergrund, dass der Sportunterricht sich durch eine große körperliche Exponiertheit auszeichnet und Nicht-Können schnell für die ganze Klasse sichtbar werde. Daher betonten die Studierenden, dass Sportlehrkräfte ein möglichst breites Angebotsspektrum an Sportarten und Bewegungsformen anbieten und auch die Wünsche der Schüler*innen selbst berücksichtigen sollten, um möglichst allen eine gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen und sie zu motivieren. Die Seminarteilnehmenden reflektierten, dass nicht alle Schüler*innen Zugang zu außerschulischen Sportangeboten hätten und der Sportunterricht daher das Ziel verfolgen solle, eine angemessene Bewegungszeit zu erreichen, und beispielsweise die Teilnahme an Schulsport-AGs bewerben oder auch Kooperationen mit Sportvereinen eingehen solle, um den Weg in den organisierten Sport anzubahnen. In höheren Jahrgangsstufen gelte es zudem, die Themen Ernährung und Gesundheit im Sportunterricht aufzugreifen, um das Wissen hinsichtlich der Bedeutung regelmäßigen Sporttreibens und einer gesunden Lebensweise zu vermitteln. So entwickelten die Studierenden eine Vielzahl von Ideen im Umgang mit Armutsfolgen im Sportunterricht und griffen in ihren Handlungsansätzen jeweils unterschiedliche Aspekte auf.

In der abschließenden Reflexion zeigten die Ergebnisse der *Take-Home-Message* trotz der durch die Aufgabe vorgegebenen Kürze eine erstaunliche Vielfalt. Die Studierenden hoben hier insbesondere immer wieder auf die Relevanz der Thematik ab. Ein*e Studierende*r offenbarte beispielsweise: „*Aus dem Thema ‚Armut im Schulsport‘ nehme ich für mich mit, dass Armut für Kinder und Jugendliche weitaus mehr ist als lediglich finanzielle Armut*“ (Auszug aus Take-Home-Message 2). Die Studierenden zeigten, dass sie Armut als gesamtgesellschaftliche Herausforderung verstehen, die vielfältige Erscheinungsformen sowie eine hohe Aktualität hat, denn: „*Armut kann jeden treffen*“ (Auszug aus Take-Home-Message 3). Auch die Wechselwirkungen mit anderen Heterogenitätsdimensionen, wie etwa dem Alter, einem etwaigen Migrationshintergrund oder dem Geschlecht, wurden von den Studierenden eigenständig angeführt. Darüber hinaus thematisierten die Studierenden eigene Handlungsalternativen sowie die der Schule und Sportlehrkräften attestierte Pflicht, auf Armut angemessen zu reagieren, und zeigten sich dahingehend auch zuversichtlich, wie das folgende Zitat dokumentiert: „*Soziale Ungleichheit hat viele Gesichter, aber genauso viele Möglichkeiten zur Bewältigung*“ (Auszug aus Take-Home-Message 4). Als besonders bedeutend erachteten die Studierenden die Berücksichtigung von Heterogenität in methodischer und organisatorischer Hinsicht, um allen Schüler*innen eine gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen. Gleichzeitig verwiesen die Studierenden aber auch auf die situativ bewusste Gestaltung, nach welcher

das eigene Handeln als Lehrkraft immer wieder zu reflektieren sei, da die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder einbezogen und Belastungen durch Armut als solche zu erkennen und auszugleichen seien.

Insgesamt betrachtet ließen die Beiträge der Studierenden erkennen, dass sie der Bearbeitung von Armut und ihren Ausprägungen im Laufe der Lehrjahre eine zunehmende Relevanz im Rahmen ihres Studiums zusprachen und dem Thema nicht nur mit großer Ernsthaftigkeit, sondern auch mit einer hohen Motivation begegneten, das eigene Handeln in der Rolle als Lehrkraft reflektieren zu wollen. Zugleich gelang es, die Individualisierungsthese teilweise zu entkräften und den strukturellen Aspekt der Armutproblematik aufzuzeigen, obschon es hier sicherlich weiterer Bearbeitung bedarf. Besonders hervorzuheben ist, dass es mithilfe des entwickelten Materials gelang, die Studierenden miteinander in intensive Gespräche zu bringen. Dieser Austausch sorgte für eine große inhaltliche Bereicherung der Seminare. Folglich scheinen die Sitzungskonzeptionen geeignet, um Studierende dazu anzuregen, Armut in ihren direkten Konsequenzen weiterzudenken und auf den Schulsport zu übertragen. Auf dieser Basis entwickelten sie schließlich kreative Handlungsalternativen, um potenziellen arbeitsbedingten Problematiken im Schulsport begegnen zu können.

Gleichermaßen zeigten die Beiträge der Studierenden jedoch auch, dass die theoretischen Lerninhalte einer anwendungsbezogenen Überführung bedürfen, um sie dort einzusetzen, wo sie schlussendlich gebraucht werden: in den Sportstätten und Klassenzimmern.

Literatur und Internetquellen

- BiSEd. (o.J.). *Portfolioarbeit aktiv! Beispiele reflexiver Schreibübungen für die Arbeit mit dem Bielefelder Portfolio Praxisstudien*. Zentrum Praxisreflexion in der Lehrer*innenbildung. https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/praxisreflexion/pdf/Portfolioarbeit_aktiv.pdf
- BpB (Bundeszentrale für politische Bildung). (2020). *Armutgefährdungsquoten von Familien*. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61791/armutsgefaehrungsquoten-von-familien/>
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>
- Eckert, K., Wagner, P. & Alfermann, D. (2012). Körperlich-sportliche Aktivität im Kindes- und Jugendalter – Wie soziale Ungleichheit sich in Bildung und Gesundheitsverhalten manifestiert. In E. Brähler, J. Kiess, C. Schubert & W. Kiess (Hrsg.), *Gesund und gebildet. Voraussetzungen für eine moderne Gesellschaft* (S. 182–203). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Faulstich-Wieland, H. & Horstkemper, M. (1995). „Trennt uns bitte, bitte nicht!“ *Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht* (Schule und Gesellschaft, Bd. 7). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-92520-6>
- Funke, A. & Menne, S. (2020). *Factsheet. Kinderarmut in Deutschland*. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/291_2020_BST_Facsheet_Kinderarmut_SGB-II_Daten_ID_967.pdf
- Gläser, E., Miller, S. & Toppe, S. (2008). Zwischen Ausgrenzung und Normalität – Perspektiven auf Armut in der Grundschule. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 91–94). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91108-3_11
- Hamburger, F. (2000). Reflexive Interkulturalität. In F. Hamburger (Hrsg.), *Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität. Festschrift für Volker Lenhart zum 60. Geburtstag* (S. 191–200). Peter Lang.

- Haut, J. (2021). Sport und soziale Ungleichheit. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport in Kultur und Gesellschaft* (S. 237–257). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-53407-6_17
- Holz, G. (2008). Armut verhindert Bildung – Lebenslagen und Zukunftschancen von Kindern. In K. Sanders & H.-U. Weth (Hrsg.), *Armut und Teilhabe: Analysen und Impulse zum Diskurs um Armut und Gerechtigkeit* (S. 69–95). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90928-8_6
- Joisten, C., Breuer, C. & Schmidt, W. (2020). *Vierter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht*. Hofmann.
- Lietzmann, T. & Wenzig, C. (2020). *Materielle Unterversorgung von Kindern*. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/Studie_WB_Materielle_Unterversorgung_von_Kindern_2020.pdf
- Manz, K., Schlack, R., Poethko-Müller, C., Mensink, G., Finger, J., Lampert, T. & KiGGS Study Group. (2014). Körperlich-sportliche Aktivität und Nutzung elektronischer Medien im Kindes- und Jugendalter. Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt*, 57, 840–848. <https://doi.org/10.1007/s00103-014-1986-4>
- Rohrer, T. & Haller, M. (2015). Sport und soziale Ungleichheit – Neue Befunde aus dem internationalen Vergleich. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 67 (1), 57–82. <https://doi.org/10.1007/s11577-014-0298-x>
- Universität Oldenburg. (o.J.). *Methodenkartei. Unterrichtsmethoden von A–Z, Placemat (Platzset)*. <https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/methode/placemat/>

Beitragsinformationen⁶

Zitationshinweis:

Schreiner, L., Kraus, C.-I., Fast, N., Kastrup, V. & Gröben, B. (2023). Armut und Schulsport. Eine Lehreinheit zur Sensibilisierung angehender Sportlehrkräfte. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 171–181. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6515>

Online-Supplement:

Arbeitsblatt zur Sitzungsstrukturierung

Online verfügbar: 29.11.2023

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

⁶ Das diesem Beitrag zugrunde liegende Projekt BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert.

Zum Nacherfinden. Fachdidaktische, fachbezogene sowie
fächer- oder disziplinübergreifende Konzepte und Materialien für die Lehre

Envisioning Social Justice Education as Part of Inclusive Education

Deconstructing Gender Biases with Pre-Service English Teachers

Eleni Louloudi^{1,*} & Peter Schildhauer¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
eleni.louloudi@uni-bielefeld.de

Abstract: In this article, we approach the challenge of inclusive teacher education from the perspective of English language teaching (ELT). We do so by arguing for a broad(er) conception of inclusion that embraces diversity (rather than focusing on methodological challenges of learners with special educational needs) and which resonates with the Social Justice Education discourse. As one way of working towards social justice, we suggest uncovering and raising awareness of the representation of social inequities in cultural artifacts, using *gender* as our focal point. We present one activity that challenged student teachers to engage in inquiry-based learning concerning gender representations in their semiotic landscapes and show how this activity can serve as a puzzle piece in educating teachers for working towards social justice in their future English language classrooms. We emphasize the fact that the activity is embedded in pedagogical practices of modeling not only in the sense of teaching methodology, but in particular regarding the creation of democratic and compassionate classroom interaction that is needed for Social Justice Education and that we aim our students to introduce in their future classrooms, too. Finally, we draw some conclusions regarding ELT teacher education.

Keywords: inclusion; critical literacies; Social Justice Teacher Education; gender; English language teaching



1 Introduction

In (English) language classrooms, *inclusion* does not only constitute the challenge of “Embracing Everyone” (Küchler & Roters, 2014) in a teaching-methodological sense. English language teaching (ELT) also lends itself to taking up *inclusion* as a topic and educational goal in itself. In this context, *inclusion* is understood as the ideal of a socially just community, free of practices that perpetuate marginalization and discrimination of the minoritized (cf. Sturm, 2012). The necessary steps towards this ideal include making students aware of and sensitive to diversity (Eßer et al., 2018) regarding various dimensions, as well as addressing their role in becoming advocates of social justice in and out of the classroom. However, in ELT, the topic of *diversity* has often been dealt with in the context of intercultural learning, focusing on managing (cultural) differences rather than embracing them.

We argue that gender-related discourses, in particular, can be used as an example to work towards inclusion as an educational goal in ELT. These discourses are highly relevant to and present in students’ lives (cf. König, 2018; König et al., 2016). This results in a considerable potential for identifying and deconstructing practices of exclusion in this field. At the same time, the very omnipresence of gender-related discourse practices leads to the fact that they often go unnoticed so that students first need to learn to see (and analyze) these practices around them.

On this basis, ideas on how to contribute to a more inclusive society can be developed (cf. Govender & Andrews, 2022). This core argument of our contribution is rooted in the field of Critical Literacy (Gerlach, 2020; Luke, 2014) and allows to conceptualize the goals of Social Justice Education (Bell, 2010) as part of Inclusive Education in the (foreign) language classroom.

However, the focus of our contribution is not the school, but the university classroom: We argue that for this kind of education to happen at school, first and foremost language *teachers* need to be professionalized in a multidimensional sense (Louloudi et al., 2021; Zeichner, 2011), i.e. they have to be equipped with adequate knowledge and skills, but they also need to develop holistic – self-reflective – mindsets (Blume et al., 2021) and language teacher identities (Gerlach & Fasching-Varner, 2020; Kanno & Stuart, 2011) that allow them to create the milieu needed in their classrooms to discuss inclusive topics (cf. Pandya et al., 2022).

Our contribution presents one lesson activity with which several cohorts of pre-service teachers have been guided to identify and deconstruct gender-in/exclusive examples of representation in their everyday lives and their own thought patterns before conceptualizing a possible transfer into their future language classrooms. Our reflection of the activity mainly negotiates student reflection metadata and the first author’s observations. On these grounds, we suggest some implications for pre-service teacher education.

While the aim of Social Justice Education generally concerns teachers of all subjects, the approach we have taken here relates specifically to *language* subjects: Interpreting cultural artifacts with a focus on gender as a socially constructed category relates to language-related competences such as Critical Language Awareness (Fairclough, 1992) and Discourse Ability (Hallet, 2008). Here, we focus on the teaching of English in particular, following König’s (2018) argument that using the ‘foreign’ language English (instead of the pupils’ first/second language) to negotiate gender conceptions may create a beneficial safe space (König, 2018, p. 36).

2 Instructional notes

2.1 Context

The seminar in which we used the material presented here was developed as part of the project *Cultural and Digital Literacy in ELT*¹ and it carried the same title from winter term 2020–2021 to summer term 2022. The aim of the seminar was to introduce students to critical literacies and their implications for ELT environments. In doing so, students and the teacher educator worked towards identifying, understanding, deconstructing and, ultimately, transforming their existing perceptions of sociocultural categories, power structures and biases existing in the English classroom. Having said that, the focus was on sociocultural and sociopolitical issues (racism, sexism, climate change etc.) as relevant to students' own lives and experiences as well as to inclusion as a social responsibility in general.

2.2 Digital culture

A fundamental part of its structure and development was the use of the *Digital* as a way of being and doing in the classroom. More specifically, digital materials were at the core of the seminar, not only as additional artifacts, but as a fundamental piece of students' culture to be understood and deconstructed (cf. Stalder, 2017, on digital culture). This conceptualization targeted the two-fold aim of teacher education in a digital world (Beißwenger et al., 2020; KMK, 2016):

- Future teachers are supposed to be able to use digital tools flexibly and in a deliberative way (teaching *through* digital media). Consequently, digital tools such as Padlet, Google Jamboard, Zoom and so on were used and reflected on in each seminar session.
- Future teachers are also supposed to be able to reflect on the effects of the deep mediatization of society (Hepp, 2021) with their students (learning *about* digital media). Thus, artifacts of digital culture (Stalder, 2017) harvested from social media platforms such as Spotify, Netflix, YouTube, Instagram and TikTok were critically analyzed and probed for their teaching potential. This combination targeted what Ávila and Pandya (2013) call critical digital literacies, which aim at “the interrogation of digital, multimedia texts” in order “to critique the cultural worlds students inhabit and expand their understanding of culture” (2013, p. 13; cf. also Schildhauer et al., 2023).

2.3 Seminar concept

The target audience were English teachers-to-be for middle and high school. Figure 1 on the next page depicts the three central modules of the seminar structure: a) theoretical foundations of sociocultural and critical literacies; b) practical implications for the English classroom; and c) development of critical lesson units by the students:

¹ Course and material design were funded by the DH.NRW (funding programme: Curriculum 4.0). The conceptual and empirical research we share here is part of BiProfessional. The project BiProfessional is part of the “Qualitätsoffensive Lehrerbildung”, a joint initiative of the Federal Government and the Länder which aims to improve the quality of teacher training. The programme is funded by the Federal Ministry of Education and Research (funding number: 01JA1908).

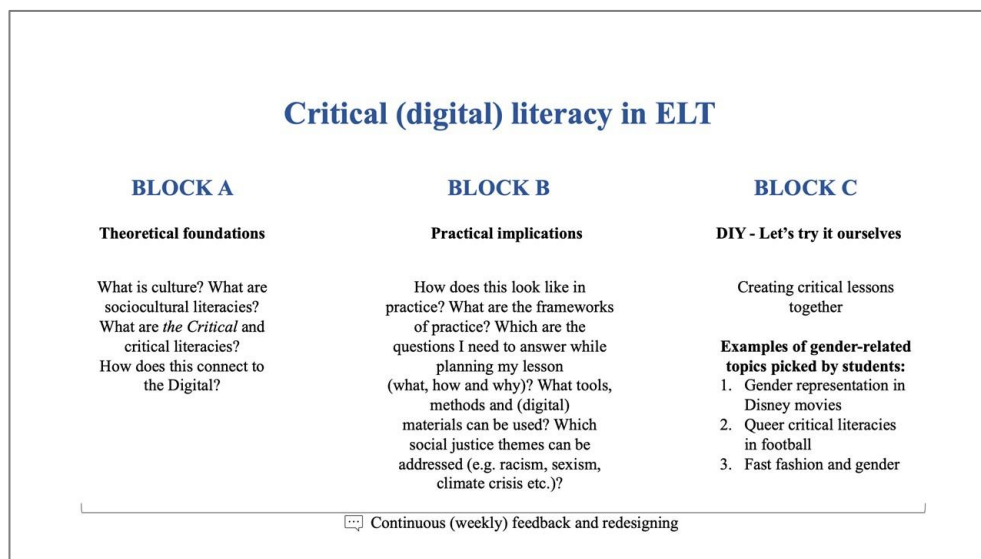


Figure 1: Course concept, Bielefeld University (cf. König & Louloudi, forthcoming; see also Online-Supplement 1)

At the core of the seminar was the intention to bring theory into practice and help students imagine how they can build critical literacy teaching units on sociopolitical themes (see also König & Louloudi, forthcoming; Louloudi et al., 2021) in their future ELT classrooms. Even though a great variety of sociopolitical topics was addressed during the seminar (e.g. residential schools, Black Lives Matter, poverty, body positivity, mental health etc.; see syllabus in Online-Supplement 2), the emphasis of this article lies on gender-related discourses. Thus, the material described below aims to show how narratives of and about gender were springboards to critical discussions and the deconstruction of preexisting biases for the teacher and the students.

3 The material

3.1 Content analysis

Gender has been approached by several research traditions (for comprehensive summaries, we are indebted to König, 2018; König et al., 2016; Merse, 2020), all of which converge on the common denominator of viewing gender as a category that is constructed socio-culturally and socio-politically. In historical and contemporary (western) discourses, this construction often follows a binary pattern and entails typical/normative features for ‘women’ vs. ‘men’. From a sociocritical perspective, this is, in many communities, connected to structural inequalities that manifest themselves in social structures as, for example, in the gender pay gap.

From an ethnomethodological (interactional constructivist) point of view (seminal: West & Zimmermann, 1987), the construction of gender happens on a daily basis, in any interaction in which ‘doing gender’ becomes relevant. Gender can be ‘done’ by drawing on several multimodal means such as clothing, hair styles (including the relevance attached to the absence of, for example, facial hair), gestures, body posture and so on. These ways of doing gender reflect (and sometimes subvert) underlying stereotypes.

The “discursive character of gender norms” (König et al., 2016, p. 25) has been negotiated by the deconstructivist perspective in the tradition of Judith Butler (e.g. 2004). This perspective raises awareness for the fact that even the category *sex* – seen by others as a neutral binary biological category – is a sociodiscursive construction in itself and, essentially, an expression of heteronormativity (cf. also Merse, 2020) or – in Butler’s

terminology – the ‘heterosexual matrix’. These considerations also show how intertwined perceptions of gender are with conceptions of sexuality, and how normativity plays a role (historically) in the way both are being regarded and expressed. Needless to say, all of these aspects are highly relevant to adolescents’ lifeworlds, in particular to processes of identity formation.

This prominence in adolescent lives as well as the stark contrast between heteronormative conceptions of binarity and the diversity of gender identities urge for a pedagogy that not only understands and analyses gender injustices, but also fosters societal transformation. In that, gender serves as a prime example of sociocultural diversity (next to categories such as *race*, *class*, *religion*, *ethnicity* etc.) which has historically been marginalized in society and education, leading to social injustice and exclusion.

The pervasiveness of gender as a category in our lives can be highlighted by tapping into the semiotic landscapes² (Schiedermaier, 2022; Ziegler & Schmitz, 2022) surrounding us as the following example illustrates:



Figure 2: Cartoon scientist, Bielefeld University (own photograph)

The photograph presented above was taken by the first author of this paper at Bielefeld University. The medium – a drawing at a university wall – already shows that dimensions of gender are not restricted to text, but reside in many forms in our semiotic landscapes. From the perspective of interactional constructivism, the picture draws on attributes associated with the female – namely long hair, the absence of facial hair, lip shape and open shoes with heels – to allow us to read the person depicted as a woman. However, not all attributes chosen are typically female (trousers, test tubes etc.). This relates to the fact that the person is portrayed as a chemist engaged in some experiment. From a sociocritical perspective, then, the image addresses the traditional distribution of work domains, with science being a domain traditionally dominated by men. This analysis builds a bridge to the deconstructive perspective as the picture can be read as subverting the heteronormative discourses in which males are the scientists and females are – if at all – assistants.

Examples such as this lend themselves to dismantling the “naturalised” (König et al., 2016, p. 26) character of gender as a basis of working with students to interrupt heteronormativity (Martino & Cumming-Potvin, 2016) and redesign a better, more just narrative (Janks, 2018), as we will show in the next sections.

² Semiotic landscapes also entail soundscapes and, thereby, the entire repertoire of songs in popular culture. For example, students could discover that the now classic neo-Punk song *sk8er boi* perpetuates heteronormativity already in its opening line: “He was a boy / She was a girl / Can I make it any more obvious?”

3.2 Setting the scene: the session

The material described here was an activity in which students and the teacher engaged as part of block B (practical implications) of the seminar. In general, gender and its multiple sociopolitical understandings – whether related to the “social concepts of femininity and masculinity” or “romantic relationships” (König et al., 2016, p. 19) – was a topic that was brought up by students continually and in every semester, showing its “social relevance” (König et al., 2016, p. 19). The session in which the activity delineated below took place was dedicated to a depiction and deconstruction of representations of male and female role conceptions in various school-related as well as student-relevant materials, such as textbooks, classic picture books (e.g. Little Red Riding Hood) as well as Instagram posts, TV commercials and TikTok posts. Depending on the respective audience of students, their interests and experiences, different materials were used in each semester. The structure of the session conforms to a paradigm used in all sessions in block B of the seminar (Table 1):

Table 1: The structure of the session on gender

<i>Task</i>	<i>Tool</i>	<i>Materials</i>
<p><i>(Step 1) Identifying preexisting knowledge:</i> Students work in teams to answer the following questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> • What did you think of the materials for today’s session? • How do you think you can make use of these materials in your English classroom? • Did you work with similar materials back in your school days? Why yes, why no? • Do you have open questions? 	Digital Pinboard (e.g. Padlet)	To prepare for class, students have been given a long list of (digital and analog) materials to engage with that represent both ‘problematic’ materials that perpetuate gender bias and more inclusive narratives, from the perspective of the disadvantaged. Students pick at least 3–4 materials to listen to/read/etc. and are also welcome to propose and bring their own gender-related materials to class.
<p><i>(Step 2) How can I apply that? Lesson planning on gender representation and stereotypes:</i> After the vivid discussions on the materials, the teacher proposes a critical lesson unit to be built using these materials in an ELT classroom (see Online-Supplement 1). The lesson unit follows the critical literacy frameworks of practice by McLaughlin and DeVoogd (2004) and focuses on four steps:</p> <ol style="list-style-type: none"> Engaging students’ thinking Guiding students’ thinking Extending students’ thinking Praxis-reflecting (see Louloudi et al., 2021) 	Visualization Tools (e.g. Powerpoint/Canva)	The materials with which students engaged (as well as those they brought with them) are now used to build a critical lesson unit, emphasizing on problem posing, deconstruction (of problematic narratives) and reconstruction (of more inclusive ones). Next to that, the English curriculum (KLP NRW) is used as a framework of competencies, and fundamental lesson planning questions (what, how, why) are also taken into consideration to put the Critical into a German ELT context.
<p><i>(Step 3) ‘Environmental Reflections’ task:</i> Is gender (mis-)representation still to be found around me? How can my experiences relate to this (or not)? Students engage in the activity described below.</p>	Digital Whiteboard (e.g. Google Jamboard)	Students take photos of their environment (university, neighborhood, room etc.) and post these on Google Jamboard.

3.3 The Jamboard activity

The activity, as depicted in step three of Table 1 on the previous page, aims to connect the students' gained knowledge of gender narratives to their own lives, environments and experiences. The task was posted on Google Jamboard as seen below:



Figure 2: The Jamboard activity (see also Online-Supplement 3)

The teacher educator participated as well, giving an example as depicted in Figure 2.

Students posted a great variety of photos, from Instagram posts, shopping flyers, posters on bus stops, pages from their biology textbook, Netflix series snapshots, street signs to their own personal items (e.g. gifts and medals). In the vivid discussion that followed, in which each student described their materials and how they thought they either perpetuate or challenge existing gender biases, the following realizations were made:

- Gender bias can (still) be found anywhere around us, but there is also societal progress to be seen.
- Making this transparent to our future students can be both engaging (deconstructive) and hopeful (reconstructive).
- Student teachers were able to connect these pictures to their own personal experiences with gender bias.
- All genders seem to be affected by gender bias, which makes the topic even more relevant to classroom practices.
- However, most student teachers did not have any interaction with the topic in their school years – these materials could be used as starting points for discussion/action research in an ELT classroom.
- The digital (e.g. Instagram posts) and how gender norms are portrayed online is of great importance, since the students spend a considerable amount of time engaging with digital media – discussing artifacts of digital culture in the classroom appears imperative (cf. also Schildhauer et al., 2023).

4 Theoretical foundation and implications

4.1 General rationale: inclusion and social justice

The activity is grounded in the interconnected principles of Critical Literacy (Luke, 2014), Social Justice Education (Bell, 2010) and Inclusive Education (Walton, 2016). In seeing these three fundamental concepts as intertwined, we aim to understand inclusion as an ideology, based on the deconstruction of hegemonic narratives. In that sense, Inclusive Education fosters “resisting dominating beliefs and practices in schools that are based on normalising principles and sustained by oppressive structures and unequal social relations” (Walton, 2016, p. 32). Critical Literacy provides a flexible framework of practice to apply this ideology that is tailored to the needs of the respective student audience and bound to the contextual – international, national and local – prerequisites of the seminar. Social Justice Education allows for a holistic, pedagogical understanding of a field that has been criticized for its superficial perspective of teaching culture as well as its fixation on cognitive skills and a technologized and purely process-centered orientation (Gerlach, 2020).

4.2 Inquiry-based learning in (digital) semiotic landscapes

The activity follows principles of inquiry-based learning (e.g. Legutke, 2020) in that it stresses the subjective relevance to and curiosity of the learners. The learners receive agency in exploring their own analogue/digital surroundings with a research question in mind. By orienting the learners to their immediate surroundings – their semiotic landscapes –, the pervasiveness of gender as a category is highlighted. The collective data is then interpreted with the help of guiding questions. These questions are in line with Critical Literacy in the form of problem posing questions (McLaughlin & DeVogd, 2004; Vasquez et al., 2019) such as: Whose voice is represented, whose is missing, how might these pictures be perpetuating existing gender biases, which are these, how are they being challenged by other pictures? This form of questioning connects particularly well to the deconstructive perspective on *gender* outlined above (Chapter 3.1). The research process as such bears the potential of distancing oneself from the research object and one’s own immediate perspective, which is beneficial for making phenomena related to a category as omnipresent as *gender* visible and accessible to interpretation in the first place (König, 2021).

4.3 Social Justice Teacher Education

In the context of the seminar outlined above, this research process and its results are, in fact, a means to an end. They constitute one attempt at approaching the key aim of Social Justice Teacher Education to “prepare teachers who are willing and able to work within and outside of their classrooms to change the inequities that exist both in schooling and the wider society” (Zeichner, 2011, p. 7).

In order to achieve this aim, two crucial steps are taken:

- Through inquiry-based learning, students are made aware of the socio-discursive construction of gender as a category as well as the related inequities and exclusive practices.
- Further reflective questions allow the students to connect the activity as such to their past and prospective school context, which offers a way of integrating the experiences and insights into their emerging language teacher identities (Gerlach & Fasching-Varner, 2020; Kanno & Stuart, 2011).

These steps are filled with life by drawing on the conceptual framework of Queer Critical Literacies proposed by Govender and Andrews (2022) in that students engage in five forms of questioning:

- Questioning representation, already in the selection process of the pictures, by looking into the dominant gender narratives around them, in media as well as in their environment;
- Questioning reading practices, by investigating gender representation in their textbooks (e.g. English, Biology, German etc.) and the canonical literature used in school;
- Questioning policing, by reflecting on their own school practices: How have they dealt with gender in their school years? Why is that so? How can it be done differently?;
- Questioning knowledge, assumptions and meaning-making, by challenging their own pre-existing biases, or their stance towards narratives of gender;
- Questioning themselves, by identifying ways of becoming advocates of more just narratives, policies and ways of being, as well as teachers-to-be that will “transform classrooms into safer spaces for queer students” (Govender & Andrews, 2022, p. 89).
- This procedure is part of an underlying approach of modeling which is based on the conviction that
- The nature of teaching interactions that take place in teacher education classrooms is profoundly important. The first and perhaps most self-evident reason is that our preservice teachers are paying attention not only to what we say but to what we do (cf. Goldstein & Freedman, 2003, in Conklin, 2008, p. 662).

This modeling approach relates to the activity itself, but even more so to the compassionate, democratic and student-centered interaction created around it: The way the teacher educator modeled this kind of interaction is reflected in the fact that students are encouraged to bring their own material and, thus, shape the interaction according to their own questions and interests in the first place. It is also reflected in the way that the teacher herself becomes part of the learning journey, shares her own insights as well as discomforts and interactional symmetry in handing over the conversation to the students. It also manifests itself in the ways in which the students’ thoughts, interests, preconceptions and emotional reactions are taken seriously as part of a shared journey (Conklin, 2008).

In other words, surrounding the activity presented here, the teacher models precisely the kind of interaction and milieu we hope our students to create in their future classrooms. In order to make this transparent, these practices are ‘unpacked’ “so that the prospective teachers have access to the thinking behind [the] teacher educator’s practice” (Conklin, 2008, p. 661), again allowing them to integrate these into their emerging language teacher identities (Kanno & Stuart, 2011). Hence, teacher educators endeavoring to work with the activity we presented here should also be prepared to (re)model their interaction patterns as both – activity and discourse – are sides of the same coin (Schildhauer, 2021, 2023).

5 Experiences from practice and outlook

Continuously throughout the semester and in a final survey, the students were invited to reflect on their learning process and the seminar as such by responding to open items such as:

Please, take some minutes after every session to reflect on something new you learned this week whether this is a new theory, a new school of thought, a new tool or a new method.

Be specific. Write a couple of sentences that give feedback to the learning materials, the style of teaching or the new concepts that you learn.

The theoretical considerations (see Chapter 4 above) are mirrored in some of the students' replies, which we chose as anchor examples representative of others:

Table 2: Selected student feedback

Category	Student Feedback
Inquiry-based learning as a means of creating subjective relevance and providing students with agency	<i>What I liked most this week was the homework we had to prepare on Jamboard. Personally, I like it better when I have to do an assignment that is not only theoretical, but when I can be active myself and relate the theoretical content to my own life. This is exactly how the homework was designed, as we were supposed to actively search for gender bias in our everyday lives and at university. I was amazed at how many different photos came together in the Jamboard and how well many of them could be deconstructed. I thought it was great that we did the deconstruction in small groups, because that way we could listen to several points of view and possibly discuss the photos.</i>
Modeling compassionate and democratic classroom interaction	<i>The positive learning atmosphere and the support provided by the lecturer helped me understand both critical literacy theory and its practices better. I really liked the atmosphere and the positivity in this course, as well as the fact that sensitive topics were treated appropriately.</i>
Biographical reflection as part of forming a language teacher identity	<i>We cannot recall working with any materials on gender. Our English classes were almost exclusively textbook-based and conversations were centered around the perspective of the Western society.</i>

The examples show that (some) students were able to engage successfully in the deconstructive, inquiry-based activity and connect this to their own school-based language learner biography as part of forming their language teacher identity. The students apparently also realized the importance of compassionate classroom interaction for their own growth, in particular as sensitive topics such as gender-biases were discussed.

Additionally, students reflected on which aspects may have contributed to building an inclusive, positive and safe learning atmosphere that allowed them to deconstruct. These point to the significance of building a holistic critical literacy milieu (Stribling, 2014) and not approaching (gender) deconstruction as an isolated learning incident (Vasquez, 2004). For this to happen, ELT classrooms need to move towards a *Bildung*-centered didactics (cf. Klafki, 2000) that exceeds the limits of teaching cognitive skills and sees education as a political act towards societal transformation.

What we cannot see in the student responses mentioned above yet are more abstract connections between the activity at hand and promoting inclusion as social justice in the ELT classroom. Arguably, students may rather conceptualize “inclusion” as the methodological challenge of allowing every student in a diverse learner group to reach given learning aims (Grosche, 2015) – which appears to be the main focus of the discourse of English didactics in Germany, too (Schildhauer & Zehne, 2022) – than raising awareness of and working towards social equity in a broader sense. Possibly, it may be worthwhile making this connection transparent, e.g. in block A of the seminar (Figure 1).

While we already see our paper as another piece of evidence of the importance of (ELT) teacher education on the way to an inclusive society, we aim to further investigate our students' experiences, thoughts, questions and ideas as a springboard to a critical teacher education and to a necessary redirection of language education in and out of the classroom (Louloudi & Schildhauer, under review).

Literatur und Internetquellen

- Ávila, J. & Pandya, J.Z. (Eds.). (2013). *Critical Digital Literacies as Social Praxis: Intersections and Challenges*. Peter Lang.
- Beißwenger, M., Bulizek, B., Gryl, I. & Schacht, F. (2020). 'Bildung in der digitalen Welt' als (Querschnitts-)Aufgabe für die Lehramtsausbildung und in den Fachdidaktiken. In M. Beißwenger, B. Bulizek, I. Gryl, & F. Schacht (Eds.), *Digitale Innovationen und Kompetenzen in der Lehramtsausbildung* (pp. 7–11). Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Bell, L.A. (2010). Theoretical Foundations for Social Justice Education. In M. Adams, L.A. Bell & P. Griffin (Eds.), *Teaching for Diversity and Social Justice* (2., rev. ed.) (pp. 1–14). Routledge.
- Blume, C., Gerlach, D., Roters, B. & Schmidt, T. (2021). Mindsets and Reflection in Teacher Education. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 32 (1), 33–54.
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203499627>
- Conklin, H.G. (2008). Modeling Compassion in Critical, Justice-Oriented Teacher Education. *Harvard Educational Review*, 78 (4), 652–674. <https://doi.org/10.17763/haer.78.4.j80j17683q870564>
- Eßer, S., Gerlach, D. & Roters, B. (2018). Unterrichtsentwicklung im inklusiven Englischunterricht. In B. Roters, D. Gerlach & S. Eßer (Hrsg.), *Inklusiver Englischunterricht. Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive* (pp. 9–26). Waxmann.
- Fairclough, N. (Ed.). (1992). *Critical Language Awareness*. Routledge.
- Gerlach, D. (2020). Einführung in eine Kritische Fremdsprachendidaktik. In D. Gerlach (Ed.), *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele* (pp. 7–31). Narr Francke Attempto.
- Gerlach, D. & Fasching-Varner, K. (2020). Grundüberlegungen zu einer kritischen Fremdsprachenlehrer*innenbildung. In D. Gerlach (Ed.), *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele* (pp. 217–234). Narr Francke Attempto.
- Govender, N. & Andrews, G. (2022). Queer Critical Literacies. In J.Z. Pandya, R.A. Mora, J.H. Alford, N.A. Golden & R.S. De Roock (Eds.), *The Handbook of Critical Literacies* (pp. 82–93). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003023425-9>
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H.A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (pp. 17–39). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1
- Hallet, W. (2008). Diskursfähigkeit heute: Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In M.K. Legutke (Ed.), *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision* (pp. 76–96). Narr.
- Hepp, A. (2021). *Auf dem Weg zur digitalen Gesellschaft: Über die tiefgreifende Mediatisierung der sozialen Welt*. Herbert von Halem.
- Janks, H. (2018). Foreword. In P. Alberts (Ed.), *Global Conversations in Literacy Research* (pp. x-xiv). Routledge.
- Kanno, Y. & Stuart, C. (2011). Learning to Become a Second Language Teacher: Identities-in-Practice. *The Modern Language Journal*, 95 (2), 236–252. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01178.x>
- Klafki, W. (2000). The Significance of Classical Theories of Bildung for a Contemporary Concept of Allgemeinbildung. In I. Westbury, K. Riquarts & S.T. Hopmann (Eds.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition* (pp. 85–107). L. Erlbaum Associates.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2016). *Strategie „Bildung in der digitalen Welt“*. <https://>

- www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html
- König, L. (2018). *Gender-Reflexion mit Literatur im Englischunterricht: Fremdsprachendidaktische Theorie und Unterrichtsbeispiele*. J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20556-0>
- König, L. (2021). Kulturdidaktik digital: Forschendes Lernen mit digitalen Medien, oder 'Finding out About Food'. In J. Bündgens-Kosten & P. Schildhauer (Eds.), *Englischunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft* (pp. 141–151). Beltz Juventa.
- König, L., Lewin, S. & Suhrkamp, C. (2016). What Does It Mean to Teach about Gender? Gender Studies and Their Implications for Foreign Language Teaching. In D. Elsner & V. Lohe (Eds.), *Gender and Language Learning. Research and Practice* (pp. 19–36). Narr Studienbücher.
- König, L. & Louloudi, E. (forthcoming). Critically Important: Integrating the Critical into English Language Teacher Education. In S. Braselmann, L. Eibensteiner & L. Volkmann (Eds.), *Teacher Education in (Post-)pandemic Times: International Perspectives on Interculturality, Diversity, and Equity*. Peter Lang.
- Küchler, U. & Roters, B. (2014). Embracing Everyone: Inklusiver Fremdsprachenunterricht. In B. Amrhein & M. Dziak-Mähler (Eds.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (pp. 233–248). Waxmann.
- Legutke, M.K. (2020). Forschendes Lehren und Lernen. In W. Hallet, F.G. Königs & H. Martinez (Eds.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (pp. 506–510). Kallmeyer.
- Louloudi, E., König, L. & Schildhauer, P. (2021). Developing Critical Cultural and Digital Literacy. From Primary School to Teacher Education and Back. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (3: Demokratiebildung als (hoch-)schulische Querschnittsaufgabe und demokratisch-politische Bildung als Prinzip der Lehrer*innenbildung, Teil 1, hrsg. v. C. Dempki & P. Josting), 23–38. <https://doi.org/10.11576/pflb-4357>
- Louloudi, E. & Schildhauer, P. (under review). The Proof of the Pudding Is in the Making: Reflections on Social Justice Teacher Education in English Language Teaching. *DiMawe – Die Materialwerkstatt Special Issue: Inklusive Fremdsprachendidaktiken*.
- Luke, A. (2014). Defining Critical Literacy. In J. Pandya & J.A. Àvila (Eds.), *Moving Critical Literacies Forward. A New Look at Praxis Across Contexts* (pp. 19–31). Routledge.
- Martino, W. & Cumming-Potvin, W. (2016). Teaching about Sexual Minorities & “Princess Boys”: A Queer & Trans-Infused Approach to Investigating LGBTQ-Themed Texts in the Elementary School Classroom. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37 (6), 807–827. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.940239>
- McLaughlin, M. & DeVogd, G. (2004). *Critical Literacy: Enhancing Students' Comprehension of Text*. Scholastic.
- Merse, T. (2020). Queere Interventionen in die Kritische Fremdsprachendidaktik: Theoretische Überlegungen und praxisorientierte Implementationen. In D. Gerlach (Ed.), *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele* (pp. 107–123). Narr Francke Attempto.
- Pandya, J.Z., Mora, R.A., Alford, J.H., Golden, N.A. & de Roock, R.S. (Eds.). (2022). *The Handbook of Critical Literacies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003023425>
- Schiedermaier, S. (2022). Zum Potenzial der Arbeit mit Linguistic Landscapes beim kulturellen Lernen. In L. König, C. Surkamp & B. Schädlich (Eds.), *unterricht_kultur_theorie. Kulturelles Lernen gemeinsam anders denken* (pp. 203–218). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-63782-1_12

- Schildhauer, P. (2021). weiß IRgendwer was wir hier mAchen müssen? Lerner*innenorientierung im inklusiven Englischunterricht am Beispiel einer Scaffolding-Sequenz. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 32 (1), 47–72.
- Schildhauer, P. (2023). A Critical Approach to L2 Classroom Discourse Competence. Some Preliminary Considerations for English Language Teaching. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3: Standards – Margins –New Horizons II: Canons for 21st-century Teaching, ed. by J. Sauer, P. Schildhauer & A. Schröder), 58–76. <https://doi.org/10.11576/pflb-6282>
- Schildhauer, P., Gerlach, D. & Weiser-Zurmühlen, K. (2023). Considerations on Digital Artifacts in English Language Teaching: Conspiracy Theories on the Instagram Feed. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3: Standards – Margins – New Horizons II: Canons for 21st-century Teaching, ed. by J. Sauer, P. Schildhauer & A. Schröder), 242–257. <https://doi.org/10.11576/pflb-6388>
- Schildhauer, P. & Zehne, C. (2022). A Rose By Any Other Name. Reaktionen auf Inklusionsansprüche in der Englischdidaktik vor und nach der UN-BRK. In M. Braksiek, K. Golus, B. Gröben, M. Heinrich, P. Schildhauer & L. Streblov (Eds.), *Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion* (pp. 137–160). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34178-7_7
- Stalder, F. (2017). *Kultur der Digitalität* (3. ed.) (Edition Suhrkamp, Vol. 2679). Suhrkamp.
- Stribling, S.M. (2014). Creating a Critical Literacy Milieu in a Kindergarten Classroom. *Journal of Language and Literacy Education*, 10 (1), 45–64.
- Sturm, T. (2012). Praxeologische Unterrichtsforschung und ihr Beitrag zu inklusivem Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, (1–2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/65>
- Vasquez, V.M. (2004). *Negotiating Critical Literacies with Young Children*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410611109>
- Vasquez, V., Janks, H. & Comber, B. (2019). Critical Literacy as a Way of Being and Doing. *Language Arts*, 96 (5), 300–311. <https://doi.org/10.58680/la201930093>
- Walton, E. (2016). *The Language of Inclusive Education: Exploring Speaking, Listening, Reading and Writing*. Routledge.
- West, C. & Zimmerman, D.H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1 (2), 125–151.
- Zeichner, K. (2011). Teacher Education for Social Justice. In M. Hawkins (Ed.), *Social Justice Language Teacher Education* (pp. 7–22). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847694249-003>
- Ziegler, E. & Schmitz, U. (2022). Semiotic-Landscape-Forschung: Daten- und Methodentriangulation im „Metropolenzeichen“-Projekt. In M. Reißwenger, L. Lemnitzer & C. Müller-Spitzer (Eds.), *Forschen in der Linguistik* (pp. 60–81). Brill Fink UTB.

Information on the article³**Quotation:**

Louloudi, E. & Schildhauer, P. (2023). Envisioning Social Justice Education as Part of Inclusive Education. Deconstructing Gender Biases with Pre-Service English Teachers. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 182–195. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6630>

Online-Supplements:

- 1) Our Course Concept
- 2) Our Course Syllabus
- 3) The Google Jamboard Activity

Online accessible: 29.11.2023

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

³ Das diesem Beitrag zugrunde liegende Projekt BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert.

Zum Nacherfinden. Fachdidaktische, fachbezogene sowie
fächer- oder disziplinübergreifende Konzepte und Materialien für die Lehre

Literar-ästhetisch und intermedial

Vorstellung thematischer Einführungen in Teilaspekte Intermedialer Lektüre im Kontext Kultureller Bildung in einem Seminar der sprachlichen Grundbildung am Beispiel des Medienverbunds „Harry Potter“

Corinna Masek^{1,*} & Johannes Krause¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
corinna.masek@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Im vorliegenden Beitrag werden verschiedene thematische Inputs vorgestellt, die die Studierenden in einem Seminar der sprachlichen Grundbildung in verschiedene Realisierungsformen literar-ästhetischer Zugänge zu Medienverbänden einführen. Konkret erfolgt dies am Beispiel einer Sequenz aus dem Medienverbund *Harry Potter*. Das dem vorgestellten Material zugrunde liegende Seminarkonzept versucht, eine inhaltliche sowie methodische Brücke zwischen der Intermedialen Lektüre als Methode literarischen Lernens und (literar-)ästhetischen Zugängen im fächerübergreifenden Kontext Kultureller Bildung zu schlagen. Ziel ist es, Studierende nicht nur zur Auseinandersetzung mit den theoretischen Bezügen zum literar-ästhetischen Lernen, mit der Intermedialen Lektüre und mit der Arbeit mit Medienverbänden zu animieren, sondern sie auch eigene didaktische Konzepte zur praktischen Umsetzung im Unterricht in Form von Unterrichtsskizzen erstellen zu lassen. Nach einer kurzen Einführung in die theoretischen Grundlagen ist das restliche Seminar in die der Intermedialen Lektüre zugrunde liegenden Teilbereiche der Hör- und Filmdidaktik sowie ihre Zusammenführung aufgeteilt. Die Einführung in die thematischen Blöcke erfolgt jeweils mithilfe einer Sequenz aus dem Medienverbund *Harry Potter* intermedial und unter Berücksichtigung verschiedener sinnlich-ästhetischer sowie methodischer Zugänge (z.B. Waldgeräusche, Ausschnitt aus dem Hörbuch oder „frei erzählte“ Sequenz zur Einführung in die Hördidaktik, Ausschnitt aus dem Film zur Einführung in die Filmdidaktik). Auch mögliche Anknüpfungspunkte für den Unterricht werden im Rahmen dieser Einführungen diskutiert. Die im Seminar eingesetzten Materialien und Medien werden in Teilen als Online-Supplement zur Verfügung gestellt, u.a. in Form eines Erklärvideos zum Seminarkonzept.

Schlagwörter: Deutschunterricht; Kulturelle Bildung; Literar-ästhetisches Lernen; Intermediale Lektüre; Medienverbund



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit dem literar-ästhetischen Lernen im Kontext Kultureller Bildung und seiner Vermittlung mithilfe der Medienverbunddidaktik respektive der Intermedialen Lektüre im Deutschunterricht, einer spezifischen Form der integrierten Medienerziehung (vgl. Wermke, 1997). Die vorgestellte Lehrveranstaltung richtet sich an angehende Deutschlehrkräfte im Grundschullehramt. Im Fokus des Beitrags stehen thematische Inputs, die den Studierenden verschiedene literar-ästhetische Zugangsweisen zur Arbeit mit Medienverbänden im Deutschunterricht näherbringen sollen. Die Gestaltung des Seminars orientiert sich deshalb am Konzept der Intermedialen Lektüre nach Kruse, das die zentralen Bereiche der Medienverbunddidaktik verbindet (vgl. u.a. Kruse, 2009, 2010, 2013, 2014). Hierbei stehen insbesondere Aspekte der sinnlichen Wahrnehmung als Grundlage (literar-)ästhetischer Erfahrungen (vgl. Spinner, 2006, S. 8) im Vordergrund. Gleichzeitig liegt im Sinne der Intermedialen Lektüre ein deutlicher Schwerpunkt auf dem Medienwechsel und -vergleich, was wiederum medienästhetische Bezüge inkludiert (Zacharias, 2013/2012). Die im vorliegenden Beitrag vorgestellten Inputs sind Teil eines Seminarkonzeptes, das versucht, Intermediale Lektüre als eine Möglichkeit der Anbahnung und Vertiefung literarischen Lernens im Unterricht der Grundschule mit (literar-)ästhetischen Zugangsweisen sowie Handlungsfeldern bzw. Sparten der Kulturellen Bildung zu verknüpfen. Ziel ist somit eine Verbindung von fachdidaktischen Inhaltsbereichen mit überfachlichen ästhetisch-kulturellen Zugangsweisen. Ein weiteres Ziel besteht vor dem Hintergrund einer inklusionssensiblen Didaktik darin, den Studierenden zu vermitteln, wie sie mithilfe ästhetischer Methoden *allen* Kindern im Unterricht Zugangsmöglichkeiten zu den fachbezogenen Inhalten ermöglichen können. Den Studierenden werden beispielhaft Unterrichtseinstiege angeboten, die verschiedene auditive und visuelle Zugänge zum ästhetischen Lernen thematisieren und als Beispiele für die eigene Erarbeitung von Unterrichtssequenzen zu Medienverbänden dienen können.

Bei dem vorliegenden Material handelt es sich konkret um Tonspuren mit Waldgeräuschen, einen Textausschnitt aus dem Roman *Harry Potter und der Stein der Weisen*, der als Grundlage für eine sowohl vorgelesene als auch frei erzählte Sequenz dient, einen Ausschnitt aus dem Hörbuch sowie eine Szene aus dem dazugehörigen Film. Die didaktische Aufbereitung im Kontext des Seminars, das als Blockveranstaltung konzipiert ist und mehrfach erfolgreich durchgeführt wurde, ist Kern des vorliegenden Beitrags.

Das Seminarkonzept sowie die im vorliegenden Beitrag fokussierten Inputs wurden im Rahmen der Teilmaßnahme „Literar-ästhetische Bildung in Projekten zur kulturellen Schulentwicklung“ des Projektes *Bj^{professional}*¹ (Qualitätsoffensive Lehrerbildung) an der Universität Bielefeld in Kooperation mit dem Dozenten Johannes Krause (Germanistik/Literaturwissenschaft) entwickelt und erprobt.

2 Didaktischer Kommentar

Bei dem Seminar „Intermediale Lektüre im Deutschunterricht“ handelt es sich um eine modulbezogene Vertiefungsveranstaltung der Literaturdidaktik für Lehramtsstudierende im Bereich Sprachliche Grundbildung im Master of Education an der Universität Bielefeld. Sie kann von Studierenden der Studiengänge Grundschullehramt sowie Grundschullehramt mit Integrierter Sonderpädagogik (für Informationen zum Studiengang

¹ Das diesem Beitrag zugrunde liegende Vorhaben *Bj^{professional}* wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Der Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

Integrierte Sonderpädagogik vgl. Kottmann & Miller, 2022) besucht werden. Damit nehmen hauptsächlich Studierende des zweiten bis vierten Fachsemesters im Master teil. Eine benotete Prüfungsleistung kann in Form einer Hausarbeit erbracht werden. Das Konzept des Seminars wurde in Zusammenarbeit zwischen dem Dozenten Johannes Krause und der Teilmaßnahme „Literar-ästhetisches Lernen in Projekten zur Kulturellen Schulentwicklung“ überarbeitet und mit Blick auf eine inhaltliche Verknüpfung zum Teil neu konzipiert. Es thematisiert das Konzept der Intermedialen Lektüre nach Iris Kruse als Möglichkeit einer didaktischen Einbindung kinder- und jugendliterarischer Medienverbände in den Literaturunterricht. Da insbesondere Aspekte literar-ästhetischen Lernens und Handlungsfelder Kultureller Bildung wie z.B. das Erzählen oder auch die Filmdidaktik inhaltlich große Schnittstellen sowie Potenziale hinsichtlich methodischer Zugänge für die didaktische Aufbereitung im Unterricht bieten, ist eine Verbindung der Aspekte in dem Lehrveranstaltungskonzept elementar und stellt die Besonderheit des Seminarkonzeptes vor dem Hintergrund der Zusammenarbeit zwischen der Fachdidaktik einerseits und der Teilmaßnahme, die fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Themen interdisziplinär verknüpft, andererseits dar. Grundlagen der Erzähltheorien sowie Basiswissen kinder- und jugendliteraturspezifischer Narratologie und (literatur-)didaktisches Wissen aus den Bachelorveranstaltungen werden vorausgesetzt. Ungefähr die Hälfte der Studierenden hat bereits vor der Seminarteilnahme über einen Zeitraum von fünf Monaten im Rahmen eines Praxissemesters unterrichtspraktische Erfahrungen gesammelt.

Ziel des Seminars ist es, dass die Studierenden in Gruppenarbeit ein Unterrichtskonzept zur Umsetzung der Intermedialen Lektüre im Deutschunterricht für die Grundschule entwickeln. Ein Bezug zum (Kern-)Lehrplan für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen für das Fach Deutsch (MSB NRW, 2021) soll bei der Erarbeitung des Konzepts erkennbar sein. Hierfür wird das Blockseminar in drei inhaltlich-thematische Blöcke aufgeteilt, die sich an relevanten Teilbereichen der Intermedialen Lektüre orientieren. Die Studierenden erarbeiten zunächst in Gruppen theoretische Grundlagen – unter anderem zu den Themen Medienverbund und Intermediale Lektüre, Kultur und Kulturelle Bildung, Literarisches Lernen sowie zum Einsatz digitaler Medien in der Grundschule – eigenständig anhand von Literatur, die ihnen auf der universitären digitalen Lernplattform zur Verfügung gestellt wird (Block I). Zur Präsentation ihrer Ergebnisse erstellen sie entweder ein kurzes Erklärvideo oder einen Podcast, in dem sie die wichtigsten theoretischen Aspekte vorstellen. Auch die fachwissenschaftlichen Grundlagen sowie die narratologischen Besonderheiten von Medienverbänden werden in dieser ersten Phase diskutiert. Daneben werden flankierende rechtliche Voraussetzungen zum Medieneinsatz sowie ein Bezug zum Kernlehrplan erarbeitet. Auf Basis dieser Erkenntnisse steht die methodisch-didaktische Umsetzung der Intermedialen Lektüre nach Iris Kruse im Mittelpunkt des weiteren Seminarverlaufs. In den beiden folgenden Blöcken rücken daher exemplarisch die Teilbereiche der Hördidaktik (Block II) und Filmdidaktik (Block III) in den Fokus der Betrachtung. Die im vorliegenden Beitrag beschriebenen praktisch-inhaltlichen Inputs (vgl. Kap. 3: Das Material) dienen als Einleitung in die beiden Blöcke, indem sie zum einen literar-ästhetische Zugangsweisen und zum anderen methodische Umsetzungsmöglichkeiten exemplarisch erfahrbar machen. Die inhaltlich-theoretischen Schnittstellen zwischen der Intermedialen Lektüre und den vorgestellten Zugängen aus dem Bereich der Kulturellen Bildung werden in den Inputs aufgegriffen. Im Hinblick auf die Fragestellung „Wie wird in einzelnen Medien Atmosphäre erzeugt?“ wurde ein Kapitel, in dem es um die Suche der Protagonist*innen nach einem verletzten oder toten Einhorn im namensgebenden „Verbotenen Wald“ geht, aus dem Medienverbund *Harry Potter und der Stein der Weisen* ausgewählt. Zur Aktivierung der auditiven Wahrnehmung wurden YouTube-Videos mit verschiedenen Waldgeräuschen eingesetzt (Block II; vgl. auch Kap. 3: Das Material). Der Medienverbund *Harry Potter* wurde als klassischer Kinder- und Jugendmedienverbund aufgrund seiner Vielseitigkeit ausgewählt. Er

bietet den Vorteil, dass er einem Großteil der Studierenden sehr gut bekannt sein dürfte, sodass eine vertiefende Arbeit an dem Gegenstand mit wenigen inhaltlichen Barrieren verbunden ist. Basierend auf den sieben Romanen (im Original erschienen zwischen 1997 und 2007) wurden unter anderem diverse Verfilmungen, Video- und Brettspiele, Prequel Filme und eine schier unüberblickbare Anzahl an Merchandising- und Fan-Produkten veröffentlicht.

Die Studierenden arbeiten außerhalb der Plenumszeiten in festen Arbeitsgruppen, in denen sie anhand eines (selbst gewählten) Medienverbundes jeweils ein Stundenthema erarbeiten und auf Basis einer Sachanalyse² des jeweiligen Mediums (z.B. Ausschnitt aus dem Hörbuch; Szene aus dem Film) entweder eine produktive oder eine rezeptive Aufgabenstellung unter Berücksichtigung des Kernlehrplans entwickeln. Die thematischen Inputs können zur methodischen Orientierung dienen. Die durch die Studierenden im Laufe des Seminars entwickelten Aufgabenstellungen werden am Ende des Seminars zu einer Unterrichtsreihe ausgebaut. Nach jeder Arbeitsphase werden die Ergebnisse im Plenum präsentiert, diskutiert und reflektiert.

Die Seminar ausgerichtet folgt dabei einem spiralcurricularen Gedanken. Die erarbeitete Konzeption der Unterrichtsreihe kann z.B. im Rahmen des Praxissemesters oder einer Vertretungslehrtätigkeit erprobt, aber auch in der optionalen Hausarbeit oder Masterarbeit weiterentwickelt und theoretisch vertieft werden. Das Thema kann sich somit wie ein „Roter Faden“ durch das Masterstudium ziehen.

In dem beigefügten Online-Supplement 1 erfolgt die Vorstellung des Seminarkonzepts ergänzend im Rahmen eines Erklärvideos.

3 Das Material

Der Fokus des vorliegenden Beitrags liegt auf den medienbasierten Inputs, die in die Hör- und Filmdidaktik einleiten. Die Studierenden können eigene literar-ästhetische Erfahrungen machen und ebenso den Einsatz bestimmter Methoden theoretisch einordnen und kritisch reflektieren. Auf diese Weise werden erste ästhetische Zugänge zum literarischen Lernen geschaffen. Die Inputs sind so gewählt und ausgestaltet, dass sie zum einen die jeweiligen Medienspezifika plastisch herausstellen und zum anderen einen Einblick in mögliche Umsetzungsformen für den Unterricht bieten können. Damit werden den Studierenden Möglichkeiten aufgezeigt, die sich unter anderem durch ihre Intuitivität und das Ansprechen verschiedener Sinne auszeichnen und sich damit besonders für den Literaturunterricht der Grundschule eignen.

Wie beschrieben, geht es nach der theoretischen Einführung (Block I) im zweiten Block um das Thema *Hördidaktik*. Um die Sinne der Studierenden anzusprechen, werden Geräusche vom Wald am Tag abgespielt (vgl. Online Supplement 2). Die Studierenden werden gebeten, ihre Assoziationen zum Gehörten zu notieren. Im Anschluss werden Waldgeräusche bei Nacht abgespielt (vgl. Online Supplement 2); die Studierenden notieren auch dazu ihre Assoziationen auf einem digitalen Whiteboard (vgl. Abb. 1 auf der folgenden Seite). Im Plenum werden anschließend die Notizen der Studierenden und die Unterschiede zwischen den Geräuschen besprochen. In diesem Abschnitt sollen die Studierenden für die Bedeutung von Geräuschen und Klängen für die Erschaffung und Erzeugung innerer Bilder und Vorstellungen sensibilisiert werden. An diesem praktischen Beispiel können sie den Bezug zu den zuvor erarbeiteten theoretischen Grundlagen zum literarischen Lernen mit besonderem Schwerpunkt auf der Wahrnehmungs- und Vorstellungsbildung herstellen (vgl. Spinner, 2006, 2007).

² Die Sachanalyse stellt eine zentrale Grundlage für die Planung des Unterrichts dar und ist insbesondere für die Medienverbunddidaktik elementar. Eine beispielhafte kurze themengeleitete Sachanalyse zu dem gewählten Ausschnitt aus dem Medienverbund *Harry Potter*, der in den vorliegenden Impulsen aufgegriffen wird, ist dem Beitrag als Online-Supplement 4 beigefügt.

4 Theoretischer Hintergrund

Das vorliegende Material bezieht sich auf theoretische Grundlagen der Bereiche (literar-)ästhetisches Lernen, Kulturelle Bildung sowie integrierte Medienerziehung im Deutschunterricht respektive Intermediale Lektüre, deren zentrale Aspekte, die für die theoretische Verortung des beschriebenen Materials relevant sind, im Folgenden dargestellt werden.

Kultureller Bildung und ihren Methoden kann eine fächerübergreifende Relevanz für die allseitige Bildung, die Persönlichkeitsentwicklung und Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen zugeschrieben werden (BMI, 2016; Grundschulverband e.V., 2019; KMK, 2007). Sie erfolgt im Sinne eines ganzheitlichen Lernansatzes mit allen Sinnen (vgl. BKJ, 2011, S. 8). Laut Gabriele Weiß (2017) wird Kulturelle Bildung auch als „Containerbegriff“ verstanden, der treffend die vielfältigen Begriffsdefinitionen, Ansätze und Handlungsfelder Kultureller Bildung zusammenfasst. Dieser Beitrag kann und möchte keine ausgedehnte Debatte über die Begriffsdefinitionen und -geschichte von Kultur und Kultureller Bildung leisten. Trotzdem sollen aber das literar-ästhetische Lernen sowie die für das vorgestellte Material zentralen Bereiche „Erzählen“ und „Film“ als Sparten Kultureller Bildung theoretisch verortet werden. Literar-ästhetisches Lernen bzw. literar-ästhetische Zugänge können angelehnt an ein Modell von Max Fuchs (2017)³ als Bereichsdisziplin Kultureller Bildung verstanden werden (Massek et al., 2021a, S. 88). Diese Einordnung erfolgt insbesondere aufgrund der zahlreichen Schnittstellen zwischen literarischen und ästhetischen Lernprozessen, z.B. bezogen auf die besondere Relevanz der sinnlichen Wahrnehmung (vgl. u.a. Spinner, 2006), die in einem wechselseitigen Verhältnis zur Vorstellungsbildung steht (vgl. zusammenfassend Preis, 2017, S. 32). Besondere Potenziale werden dem literar-ästhetischen Lernen überdies für die Persönlichkeitsentwicklung oder das soziale Lernen (vgl. Abraham, 2015, S. 7) von Kindern zugeschrieben. Nicht zuletzt können ästhetische Zugangsweisen im Kontext literarischen Lernens den Erwerb literarischer Kompetenzen auch schon im Grundschulalter unterstützen (vgl. Spinner, 2006, S. 4; 2007) und Schüler*innen neue Perspektiven und Zugangsweisen ermöglichen. Kulturelle Bildung weist ferner durch ihre zahlreichen Handlungsfelder verschiedene methodische Möglichkeiten für den Fachunterricht auf. Verbindungen zum Deutschunterricht werden bspw. deutlich, wenn man Medienverbände und das Konzept der Intermedialen Lektüre betrachtet. Um diese Verbindungen aufzuzeigen, werden im Folgenden die beiden Konzepte vorgestellt.

Der Begriff des Medienverbundes ist spätestens seit den 1970er-Jahren ein prominenter Gegenstand wissenschaftlicher Diskussionen. Eine ausführliche wissenschaftliche Verhandlung verschiedenster Ansätze (vgl. vertiefend Josting et al., 2020; vgl. auch Krause, 2020, S. 161) soll nicht Gegenstand dieses Beitrags sein. Vielmehr soll ein pragmatischer Zugang gewählt werden, der vor allem die didaktische Dimension des Phänomens zu beschreiben imstande ist.

„Bei dem nach dem Baukastensystem funktionierenden Medienverbund wird ein Leitmedium in andere Medien umgesetzt und gleichzeitig oder mit zeitlicher Verschiebung auf den Markt gebracht. Dieser Medienverbund wird durch den Verkauf von Nebenrechten auf die verschiedensten Konsumgüterbereiche ausgedehnt (sog. Merchandising). Ausgangsmedium kann dabei ein Buch, ein Comic, aber auch ein Film, ein Hörspiel, ja sogar ein Spielzeug sein. Auffallendes Merkmal der meisten Medienverbände ist, dass sie alle Sinne ansprechen.“ (Kümmerling-Meibauer, 2007, S. 11–12)

³ Fuchs beschreibt Kulturelle Bildung und seine Bereichsdisziplinen in einem Modell von konzentrischen Kreisen. In der Mitte verortet er die künstlerische Bildung, der nächstgrößere Kreis stellt die ästhetische Bildung dar, gefolgt von der ästhetischen Bildung. Umschlossen werden sie von der Kulturellen Bildung als äußerem Kreis (vgl. Fuchs, 2017). Einen Versuch der Erweiterung dieses Modells um literar-ästhetisches Lernen bzw. literar-ästhetische Bildung haben Massek, Josting und Miller unternommen (siehe Massek et al., 2021a, und ergänzend Massek et al., 2021b).

Es handelt sich also um die „mediale Mehrfachverwertung“ (Kruse, 2014, S. 1) eines literarischen Stoffes oder Motivs in unterschiedlicher medialer Ausformung. Dies ist dann gegeben, „wenn ein ästhetisches Objekt in mehreren Medien verfügbar und rezipierbar ist. Bei aller Varianz der unterschiedlichen Fassungen wird eine Identität der Grundstrukturen behauptet“ (Prümm, 1988, zit. in Kruse, 2012, S. 38). Die übergreifenden Phänomene können mit den Begrifflichkeiten der Inter-, Intra- und Transmedialität beschrieben werden (vgl. Kümmerling-Meibauer, 2007, S. 12).

Bezogen auf den Unterricht stellt Iris Kruse fest:

„In einem Literaturunterricht zu einem genuinen Medienverbund [...] geht es [...] um die Initiierung literarischer Lernprozesse, die sich auf die Darbietung und das Arrangement vieler zur Verfügung stehender medialer Präsentationsformen beziehen.“ (Kruse, 2014, S. 2)

Sie moniert, dass dieses unzweifelhaft vorhandene Potenzial gerade kinderliterarischer Medienverbünde nicht ausreichend für den Unterricht nutzbar gemacht werde, und schlägt daher einen ganzheitlichen Ansatz der Medienverbunddidaktik vor, der die Vermittlungsformen einzelner Medien, wie das Lesegespräch nach Spinner (2004), das Sehgespräch nach Möbius (2008) und das Hörgespräch (Hüttis-Graff, 2008), zusammenführt und integriert. Kruse verbindet die Methoden zur Intermedialen Lektüre, um sie „auf der Basis ihres intermedialen Zusammenhangs [...] *gemeinsam* für literarische und medienästhetische Lernprozesse“ (Kruse, 2012, S. 38; vgl. weiterführend Kruse, 2010, 2011a, 2011b) nutzbar zu machen. „Die Überführung dieses Nebeneinanders in ein konzeptionelles Miteinander bildet den Kern der intermedialen Lektüre“ (Kruse, 2012, S. 40). Wichtige Instrumente zur Gestaltung des Unterrichts bilden dabei Begleitkommunikationen, Montageentscheidungen und Anschlusshandlungen. Der literarische Text wird durch einen Wechsel der Präsentationsformen in den unterschiedlichen Medien erschlossen. Die Lehrkraft strukturiert die Rezeption durch Impulsfragen, die z.B. das Vorwissen aktivieren, zur Perspektivübernahme anregen oder Erwartungen an den Textverlauf generieren. Diese Impulsfragen werden medienspezifisch variiert und angepasst. Neben dem Kennenlernen spezifischer Erzählstrukturen steht der Medienvergleich im Mittelpunkt. Für den Primarbereich heißt das, dass die Schüler*innen erste Gemeinsamkeiten und Differenzen der jeweiligen Spezifika erkennen lernen. Es werden also sowohl die medienspezifische als auch die intermediale Rezeptionskompetenz gefördert (Kruse, 2012, S. 41f.). In diesem Zusammenhang hebt Kruse die Bedeutung der literarisch-ästhetischen Zugangsweise für das literarische Lernen gerade auch in inklusiven Lernsettings hervor (Kruse, 2014, S. 5), die sich besonders in den wechselnden ästhetischen Zugangsformen manifestieren.

Bezüge zu Handlungsfeldern bzw. Sparten der Kulturellen Bildung lassen sich sowohl bei Medienverbänden (z.B. Theaterstück zu einem Buch) als auch bei der Intermedialen Lektüre finden. So können filmdidaktische und medienästhetische Aspekte der Kulturellen Bildung aufgegriffen werden (vgl. z.B. Zacharias, 2013/2012) oder aber die Kulturtechnik des freien Erzählens als „eines der wichtigsten basalen Elemente literarischer Bildung“ (Jentgens, 2017, S. 9) im Kontext von Hördidaktik zum Einsatz kommen. Das Erzählen bietet Möglichkeiten für die Umsetzung literarischen Lernens, da es die subjektive Involviertheit fördert (Arbeitsstelle Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW, 2017). Außerdem zeigen sich Teilhabechancen insbesondere „für Kinder, die nicht in einer Buchkultur aufwachsen“; das Erzählen ermöglicht losgelöst vom reinen Text „einen positiven Zugang zur Welt der Literatur“ (Jentgens, 2017, S. 10). Positive Effekte des Erzählens z.B. auf die Sprachförderung von Kindern wurden auch im Rahmen von Projekten mit Schüler*innen festgestellt (Arbeitsstelle Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW, 2017; Wardetzky, 2013/2012). Exemplarisch sei an dieser Stelle auf die Begleitforschung zum Projekt „Lippe erzählt“ verwiesen, die positive Effekte u.a. in den Bereichen Kommunikationsfähigkeiten, Konzentrationsförderung und Gedächtnisleistungen, Reflexionsfähigkeiten und Regulation emotionaler Kompe-

tenzen ermitteln konnte (Gomm, 2017, S. 63). Ferner wurden Fortschritte bei der „Entwicklung von Kreativität, Fantasie und Spontaneität“ (Gomm, 2017, S. 63) konstatiert, was wiederum mit Blick auf die Imaginationsfähigkeit von Kindern die Bedeutung des Einsatzes des freien Erzählens für literar-ästhetisches Lernen unterstreicht (vgl. Wardeitzky, 2013/2012).

Auch die Filmbildung ermöglicht neue Zugänge und ästhetische Erfahrungen und „bereitet einer sinnlichen Begegnung mit dem Medium Film den Weg“ (Schöpfer, 2020, S. 5). Sie ermöglicht sowohl vermittelnd-rezeptive als auch praktisch-produktive Wege, fördert filmhandwerkliche Fähigkeiten, kooperatives Arbeiten, „schult das ästhetische Auge, bietet die Möglichkeit, das Gesehene zu reflektieren, sich eine Meinung zu bilden“ (Schöpfer, 2020, S. 5). Die Bedeutung des Films als Handlungsfeld Kultureller Bildung spiegelt sich auch in zahlreichen schulischen Projekten (Arbeitsstelle Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW, 2020), wie z.B. den mittlerweile deutschlandweit etablierten SchulKinoWochen, wider (Jahn, 2013/2012).

5 Erfahrungen

Erstmals zum Einsatz kam das Seminarkonzept inklusive der im vorliegenden Beitrag beschriebenen Inputs im Wintersemester 2021/2022. Im folgenden Sommersemester 2022 wurde es wiederholt und in zwei Seminaren durchgeführt. Der Prozess der Seminarentwicklung ist keineswegs abgeschlossen. Besonders durch die Umstände der Corona-Pandemie wurde die Arbeit an den Medienverbänden, bedingt durch die Distanzlehre, teilweise deutlich erschwert. Im zurückliegenden Präsenzsemester wurde allerdings mit der derselben Konzeption vorgegangen, sodass die Ergebnisse durchaus zusammengedacht werden können. Aus diesem Grund sollen an dieser Stelle vor allem die Beobachtungen aus dem Seminar und die Auswertungen der bearbeiteten Aufgaben durch die Studierenden als Grundlage eines ersten Erfahrungsberichts mit dem Konzept dienen. Die Höreindrücke aus dem ersten Input – nämlich den Waldgeräuschen – wurden auf einem virtuellen Whiteboard festgehalten, auf dem die Studierenden ihre Assoziationen eintrugen (Abb. 1). Diese Methode erwies sich als durchaus fruchtbar, um den Studierenden einen ersten Einblick in das häufig vernachlässigte bewusste Hören zu geben. Außerdem konnten Differenzen in der Wahrnehmung aufgezeigt werden, die von den Studierenden als interessant beschrieben wurden. So hatten einige Studierende die Assoziation einer Idylle, während die anderen eher eine gruselige Stimmung wahrnahmen. Dieser neue Blickwinkel eröffnete Diskussionsraum über die akustische Wahrnehmung von Kindern und die Bedeutung von Höreindrücken, die die Studierenden auf ihre bereits erworbenen didaktischen Kompetenzen anwenden konnten. Auch Erfahrungen aus Praktika oder dem Praxissemester fanden bereits an dieser Stelle Einzug in die Diskussion.

Eine ähnliche Differenz wurde recht erfolgreich im Vergleich zwischen Hörbuch und dem monotonen Vorlesemodus konstatiert. Die Studierenden stellten in der Diskussion fest, dass die Eindrücke, die durch das Hören der Textstelle sichtbar wurden, maßgeblich durch die vorlesende Person beeinflusst wurden. Besonders die Intonation, die verschiedenen Stimmlagen der einzelnen Personen, aber auch die Lautstärke, die in diesem Fall die Unheimlichkeit des Waldes betonen sollte, wurden als distinktiv wahrgenommen. Basierend auf diesen Grundlagen konnte der Bezug zum literarischen Lernen hergestellt, aber auch eine Ambivalenz erkannt werden: dass nämlich das Konsumieren eines Hörbuchs oder einer gut gelesenen Szene die Schüler*innen zu entlasten imstande ist, aber gleichzeitig bereits eine Interpretation vorlegt, die den Auslegungsrahmen durchaus einschränkt.

Auch beim freien Erzählen konnten die Studierenden Unterschiede in Methode und Wirkung feststellen. Während der Betonung zum Erzeugen von Atmosphäre ebenfalls

eine besondere Bedeutung beigemessen wurde, erkannten die Studierenden im Gegensatz zum Vorgelesenen und zum Hörbuch die Relevanz von Gestik und Mimik. Zudem fiel ihnen auf, dass beim freien Erzählen die persönliche Interpretation des*der Erzählenden eine stärkere Rolle spielt als die Orientierung am Originaltext. Aus Perspektive der Dozierenden war das freie Erzählen in der Vorbereitung herausfordernd, da man den Text zunächst für sich vorbereiten und im Sinne der Technik des freien Erzählens aufbereiten musste. Die durchführende Projektmitarbeiterin hatte im Zuge des Projekts die Gelegenheit, an einem Workshop einer professionellen Erzählerin teilzunehmen, und konnte dadurch schon Erfahrungen mit dieser Methode sammeln. Hier gilt es zu beachten, dass beim „Nacherfinden“ eine gewisse Vorbereitung und Übung sowie Mut dazu gehören, um die Szene vor der Studierendengruppe frei zu erzählen.

Die Filmanalyse lieferte im Großen und Ganzen ebenfalls vielversprechende Ergebnisse; es wurden die Kriterien für die Analyse einer Filmszene erarbeitet und dargestellt. Die Studierenden konnten den Zusammenhang zwischen Kameraperspektive und -führung, Ausstattung und Szenenaufbau und der inhaltlichen Aussage nachvollziehen. Schwieriger gestaltete sich der narratologische Bezug zu den anderen medialen Aufbereitungen der Geschichte. Die Studierenden erkannten aber gerade an diesen Transfer-schwierigkeiten den Anspruch, den die Analyse eines Medienverbundes mit sich bringt. Die Methoden zum Transfer der eigenen Erkenntnisse hin zur Bearbeitung des eigenen Medienverbundes müssen allerdings noch ausgebaut werden. Hier sind Potenziale noch nicht ausgeschöpft. So können insbesondere produktive Ansätze wie etwa das Erstellen eines eigenen Hörbuchs oder eines kurzen Videos mithilfe von speziellen Apps zur auditiven oder visuellen Gestaltung verstärkt in die Ausgestaltung der Unterrichtseinheiten zu ihrem Medienverbund eingebunden werden. Auch die Kenntnis der narratologischen Grundbegriffe müsste – eventuell durch eine kontinuierlichere Studienstruktur – gestärkt werden. Besonders die Qualität der darauf aufbauenden didaktischen Aufbereitung in Form einer Intermedialen Lektüre über den Medienwechsel als reinen „Motivator“ hinaus kann durch die Veranschaulichung und die Inputs gesteigert werden. Entsprechende Rückmeldungen der Studierenden bestätigten diesen Eindruck. So berichteten sie, dass gerade die praktische Arbeit im Rahmen der Inputs und die anschließende Diskussion bessere inhaltliche Zugänge ermöglicht hätten. Eine Anwendung im praktischen Feld erschien in einer abschließenden – nicht repräsentativen – Evaluation ebenfalls wünschenswert. Die im Beitrag dargestellten Materialien bieten also zumindest eine gute Grundlage, die ausgebaut werden kann und muss, um Studierenden die Anwendung literar-ästhetischer Lernangebote und des literarischen Lernens mit Medienverbänden näherzubringen. Allerdings ist es in diesem Zusammenhang dringend notwendig, die Übergänge zwischen den einzelnen Medien noch stärker zu thematisieren.

Literatur und Internetquellen

Primärquellen

Columbus, C. (Regie). (2001). *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*. Film. Warner Bros., Heyday Films & 1492 Pictures.

Rowling, J.K. (1998). *Harry Potter und der Stein der Weisen*. Carlsen.

Rowling, J.K. (2016/2008). *Harry Potter und der Stein der Weisen*. Gelesen von Rufus Beck. Hörbuch. der Hörverlag [audible.de].

Sekundärliteratur und Internetquellen

Abraham, U. (2015). Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 2 (2), 6–15. <https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-abraham.pdf>

- Arbeitsstelle Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW. (2017). *Merkheft. 07. Erzählen in Schule und Jugendarbeit. Potenziale – Partner – Praxis*. Arbeitsstelle Kulturelle Bildung NRW. https://www.kulturellebildung-nrw.de/fileadmin/uploads/PDF_Merkhefte/Merkheft07_Screen.pdf
- Arbeitsstelle Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW. (2020). *Merkheft. 08. Film in Schule und Jugendarbeit. Filmvermittlung und praktische Filmarbeit*. Arbeitsstelle Kulturelle Bildung NRW. https://www.kulturellebildung-nrw.de/fileadmin/uploads/PDF_Merkhefte/Merkheft08_Film_Screen.pdf
- BKJ (Bundesvereinigung Kultureller Kinder- und Jugendbildung e.V.). (2011). *Kulturelle Bildung: Stark im Leben mit Kunst und Kultur*. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. <https://www.bkj.de/weitere-themen/wissensbasis/beitrag/kulturelle-bildung-stark-im-leben-mit-kunst-und-kultur/>
- BMI (Bundesministerium des Inneren) (Hrsg.). (2016, 12. Oktober). Richtlinien des Kinder- und Jugendplans (KJP) des Bundes. *Gemeinsames Ministerialblatt*, 67 (41). <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/ministerium/ausschreibungen-foerderung/foerderrichtlinien/foerderrichtlinien-kinder-und-jugendplan-bund>
- Fuchs, M. (2017). *Kulturelle Schulentwicklung. Eine Einführung*. Beltz.
- Gomm, B. (2017). „Lippe erzählt“. Ein kommunales Konzept für die Verankerung des Erzählens im Kreis Lippe. In Arbeitsstelle Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW (Hrsg.), *Merkheft. 07. Erzählen in Schule und Jugendarbeit. Potenziale – Partner – Praxis* (S. 62–63). Arbeitsstelle Kulturelle Bildung NRW. https://www.kulturellebildung-nrw.de/fileadmin/uploads/PDF_Merkhefte/Merkheft07_Screen.pdf
- Grundschulverband e.V. (2019). *Kinder lernen Zukunft. Anforderungen an eine zukunftsfähige Grundschule*. <https://www.wib-potsdam.de/wp-content/uploads/2020/02/Grundschulverband.pdf>
- Hüttis-Graff, P. (2008). Vom Hören zum Lesen – Literarisches Lernen mit Lese-Hör-Kisten. In P. Wieler (Hrsg.), *Medien als Erzählanlass. Wie lernen Kinder im Umgang mit alten und neuen Medien?* (S. 105–123). Fillibach bei Klett.
- Jahn, M. (2013/2012). Kino und Schule am Beispiel der SchulKinoWochen. *Kulturelle Bildung Online*. <https://doi.org/10.25529/92552.417>
- Jentgens, S. (2017). Welche Bedeutung hat das Erzählen für die Entwicklung von Kindern? In Arbeitsstelle Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW (Hrsg.), *Merkheft. 07. Erzählen in Schule und Jugendarbeit. Potenziale – Partner – Praxis* (S. 8–11). Arbeitsstelle Kulturelle Bildung NRW. https://www.kulturellebildung-nrw.de/fileadmin/uploads/PDF_Merkhefte/Merkheft07_Screen.pdf
- Josting, P., Illies, M.A., Preis, M. & Weber, A. (2020). Einleitung: Begriffe, Korpus und Strategien der Medienverbundforschung. In P. Josting, M.A. Illies, M. Preis & A. Weber (Hrsg.), *Deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund 1900–1945* (S. 1–44). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05687-0_1
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2007). *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/2007_02_01-Empfehlung-Kulturelle_Bildung.pdf
- Kottmann, B. & Miller, S. (2022). Der Studiengang der integrierten Sonderpädagogik an der Universität Bielefeld. In B. Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 163–172). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5958-15>
- Krause, J. (2020). Micky Maus. Eine (ur-)amerikanische Figur im Deutschland der 1930er-Jahre. In P. Josting, M.A. Illies, M. Preis & A. Weber (Hrsg.), *Deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund 1900–1945* (S. 159–180). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05687-0_7

- Kruse, I. (2009). Der Kindermedienverbund als Lernchance im frühen Literaturunterricht. *merz – Zeitschrift für Medienpädagogik*, 53 (3), 52–57.
- Kruse, I. (2010). Kinder- und Jugendliteratur intermedial erfahren, erleben, lesen. Intermediale Lektüren und ihr Potenzial für einen medienintegrativen Literaturunterricht. In G. Marci-Boehncke & M. Rath (Hrsg.), *Medienkonvergenz im Deutschunterricht* (S. 200–210). kopaed.
- Kruse, I. (2011a). Kinderliterarischen Geschichten in verschiedenen Medien begegnen. Ein intermediales Lektüreprojekt zu Astrid Lindgrens „Mio, mein Mio“. *Grundschulunterricht Deutsch*, 201 (1), 27–34.
- Kruse, I. (2011b). Kinder- und Jugendliteratur intermedial erfahren, erleben, lesen. Intermediale Lektüren und ihr Potenzial für einen medienintegrativen Literaturunterricht. In G. Marci-Boehncke & M. Rath (Hrsg.), *Medienkonvergenz im Deutschunterricht* (S. 200–210). kopaed.
- Kruse, I. (2012). „Bei KiKA sind die so welche, die wollen die Zeit stehlen.“ Literarisches und medienästhetisches Lernen mit intermedialen Lektüren. In E. Brinkmann & R. Valtin (Hrsg.), *Lesen- und Schreibenlernen mit digitalen Medien* (S. 31–54). Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Kruse, I. (2013). „Kassiopeias Panzer leuchtet“. Schreiben zu intermedialen Lektüreerfahrungen mit dem Medienverbund um Michael Endes *Momo*. In A. Ritter, M. Ritter, N. Schulz & E. Wunderlich (Hrsg.), *Poetische Spielräume für Kinder. Literarische Erfahrungen und sprachliche Produktivität. Festschrift für Eva Maria Kohl* (S. 7–88). Schneider Hohengehren.
- Kruse, I. (2014). Intermediale Lektüre(n). Ein Konzept für Zu- und Übergänge in intermedialen Lehr- und Lernarrangements. In G. Weinkauff, U. Dettmar, T. Möbius & I. Tomkowiak (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten. Adaption – Hybridisierung – Intermedialität – Konvergenz* (S. 179–198). Lang.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2007). Überschreitung von Mediengrenzen: theoretische und historische Aspekte des Kindermedienverbunds. In P. Josting & K. Maiwald (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht* (kjl&m 07) (S. 11–21). kopaed.
- Maiwald, K. (2010). Grundlegende filmanalytische Begriffe und Kategorien. In P. Josting & K. Maiwald (Hrsg.), *Verfilmte Kinderliteratur: Gattungen, Produktion, Distribution, Rezeption und Modelle für den Deutschunterricht* (kjl&m 10) (S. 168–176). kopaed.
- Massek, C., Josting, P. & Miller, S. (2021a). Literar-ästhetisches Lernen als „Bereichsdisziplin“ kultureller Bildung!? Ein Blick auf zentrale Begriffe und die Bedeutsamkeit für die Lehrer*innenbildung. *kjl&m*, 73 (2), 84–90.
- Massek, C., Miller, S. & Josting, P. (2021b). (Literar-)Ästhetisches Lernen und Kulturelle Bildung. Zentrale Begrifflichkeiten und ihre Relevanz für die Lehrer*innenbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (1), 196–213. <https://doi.org/10.11576/hlz-4000>
- Möbius, T. (2008). Das „literarische Sehgespräch“ als sprachlich-kommunikative Vermittlungsweise bilddominierter Medienangebote. In V. Frederking, M. Kepser & M. Rath (Hrsg.), *LOG IN! Kreativer Deutschunterricht und neue Medien* (S. 141–156). kopaed.
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2021). Lehrplan für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. Fach Deutsch. In MSB NRW (Hrsg.), *Sammelband: Lehrpläne Primarstufe* (Schriftenreihe „Schule in NRW“, Heft 2012). RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung v. 01.07.2021 – 526-6.08.01.13-150096. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/283/ps_lp_d_einzeldatei_2021_08_02.pdf
- Preis, M. (2017), *Die Sinne im Text. Literarische Sinneswahrnehmung im didaktischen Diskurs*. kopaed.

- Prümm, K. (1988). Intermedialität und Multimedialität: Eine Skizze medienwissenschaftlicher Forschungsfelder. In R. Bohn, E. Müller & R. Ruppert (Hrsg.), *Ansichten einer künftigen Medienwissenschaft* (S. 195–200). Edition Sigma.
- Schöpfer, V. (2020). Was ist Filmbildung? In Arbeitsstelle Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW (Hrsg.), *Merkheft. 08. Film in Schule und Jugendarbeit. Filmvermittlung und praktische Filmarbeit* (S. 5). Arbeitsstelle Kulturelle Bildung NRW. https://www.kulturellebildung-nrw.de/fileadmin/uploads/PDF_Merkhefte/Merkheft08_Film_Screen.pdf
- Spinner, K.H. (2004). Gesprächseinlagen beim Vorlesen. In G. Härle & M. Steinbrenner (Hrsg.), *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht* (S. 291–307). Schneider Hohengehren.
- Spinner, K.H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 33 (200), 6–16.
- Spinner, K.H. (2007). Literarisches Lernen in der Grundschule. *kjl&m*, 59 (3), 3–10.
- Staiger, M. (2008). Filmanalyse – Ein Kompendium. *Der Deutschunterricht*, 60 (3), 8–18.
- Wardetzky, K. (2013/2012). Erzählkunst. *Kulturelle Bildung Online*. <https://doi.org/10.25529/92552.115>
- Weiß, G. (2017). Kulturelle Bildung – ein Containerbegriff? In G. Weiß (Hrsg.), *Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst* (S. 13–25). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839437315-001>
- Wermke, J. (1997). *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch*. KoPäd.
- Zacharias, W. (2013/2012). Medien und Ästhetik. *Kulturelle Bildung Online*. <https://www.kubi-online.de/artikel/medien-aesthetik>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Massek, C. & Krause, J. (2023). Literar-ästhetisch und intermedial. Vorstellung thematischer Einführungen in Teilaspekte Intermedialer Lektüre im Kontext Kultureller Bildung in einem Seminar der sprachlichen Grundbildung am Beispiel des Medienverbands „Harry Potter“. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 196–207. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6643>

Online-Supplements:

- 1) Erklärvideo Seminarkonzept
- 2) Waldgeräusche am Tag und bei Nacht
- 3) Angaben zu den Medienausschnitten aus *Harry Potter und der Stein der Weisen*
- 4) Sachanalyse Ausschnitt aus: *Harry Potter und der Stein der Weisen*

Online verfügbar: 29.11.2023

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Zum Nacherfinden. Fachdidaktische, fachbezogene sowie
fächer- oder disziplinübergreifende Konzepte und Materialien für die Lehre

Rassismuskritik in der sozialwissenschaftlichen Bildung im Anschluss an eine Exkursion in die Gedenkstätte Stalag 326 (VI K) Senne

Anton Meier^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Soziologie,
Didaktik der Sozialwissenschaften,
Universitätsstr. 24, 33615 Bielefeld
anton.meier@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Rassistische Praktiken und Vorstellungen sind gesellschaftlich weit verbreitet und betreffen in unterschiedlichen Formen die Berufspraxis von Lehrkräften. Angesichts dieser Problematik ist es notwendig, dass Lehramtsstudierende sich umfassend und (selbst-)kritisch mit rassistischen Phänomenen auseinandersetzen, um diese unterrichtspraktisch thematisieren und mit ihnen auch außerunterrichtlich reflektiert umgehen zu können. Bei dieser rassismuskritischen Auseinandersetzung helfen nicht nur fachwissenschaftliche Theorien und fachdidaktische Ansätze. Anhand von NS-Gedenkstätten als Orten rassistischer Verbrechen lassen sich historisch-politische und lokal-zeitgeschichtliche Zusammenhänge thematisieren. In diesem Kontext können an vielfältigen historischen Quellen rassistische Mechanismen analysiert werden. Dabei lassen sich Aspekte des forschenden Lernens einüben und bestimmte didaktische Prinzipien sozialwissenschaftlicher Bildung reflektieren, die auch mit Blick auf Gedenkstättenbesuche von Schüler*innen bedeutsam sind. Der Beitrag bezieht sich auf ein universitäres Seminar, in welchem sich die Studierenden fachwissenschaftlich und fachdidaktisch mit Ungleichwertigkeitsvorstellungen auseinandersetzen. Im Fokus des Beitrags stehen konzeptionelle Erläuterungen zur Seminararbeit im Anschluss an eine Exkursion in die Gedenkstätte Stalag 326 (VI K) Senne. Thematisiert wird insbesondere ein rassismuskritisch-analytischer Zugang zu bestimmten Materialien der Gedenkstätte.

Schlagwörter: Rassismus; Nationalsozialismus; sowjetische Kriegsgefangene; Gedenkstätte; Exkursion; sozialwissenschaftliche Bildung



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung/Hinführung zum Material

Sowjetische Kriegsgefangene sind als Opfergruppe des Nationalsozialismus im öffentlichen Bewusstsein kaum vertreten (Papendick et al., 2021, S. 17), obwohl die Vernichtung der auf sowjetischem Gebiet lebenden oder von dort deportierten Menschen neben der Ermordung von Personen jüdischen Glaubens ein Kernstück des rassistischen Programms des Nationalsozialismus war (Jahn, 2003, S. 162f.). Im Deutschen Reich existierten zahlreiche Lager zur Internierung sowjetischer Kriegsgefangener. Von 1941 bis 1945 gerieten 5,7 Millionen Sowjetbürger*innen in deutsche Gefangenschaft, wo 3,3 Millionen von ihnen starben (Hüser & Otto, 1992, S. 7).

Das Lager Stalag 326 (VI K) Senne durchliefen über 310.000 Kriegsgefangene (Otto, 2003, S. 104f.).¹ Sie wurden nicht nur in der Industrie, sondern in der gesamten gesellschaftlichen Breite als Zwangsarbeiter eingesetzt. So sind beispielsweise im Arbeitsamt Detmold für den 11. August 1944 14 Arbeitskommandos mit insgesamt 878 sowjetischen Kriegsgefangenen dokumentiert, die im Gebiet Lippe unter anderem in Fabriken, Ämtern, Schuhmacher-, Fahr-, KFZ- und Landwirtschaftsbetrieben, Bäckereien, Schlachtereien und weiteren kleineren Geschäften eingesetzt wurden (Hüser & Otto, 1992, S. 115ff.). Neben den sowjetischen Gefangenen waren auch Franzosen, Serben, Italiener, Polen und Belgier interniert, die ebenfalls zur Zwangsarbeit eingesetzt wurden (Hüser & Otto, 1992, S. 158ff.). Sowjetische Gefangene wurden aus rassistischen Gründen besonders unzureichend versorgt und starben häufig an Unterernährung und Misshandlung. Aufgrund damals geltender Vorschriften und ideologisch geprägter Einstellungsmuster innerhalb weiter Teile der Bevölkerung² war ihr Zustand schlechter als derjenige anderer Gefangener (Otto, 2003, S. 105). In den Zechen, mitunter der härteste Einsatzort zur Zwangsarbeit, betrug die durchschnittliche Lebenserwartung der eingesetzten sowjetischen Gefangenen etwa ein halbes Jahr. Auf dem Ehrenfriedhof (ehemals: „Lagerfriedhof“) sowjetischer Kriegstoter nahe der Gedenkstätte befinden sich Massengräber mit vermutlich 65.000 Gefangenen.

Trotz der genannten Dimensionen, der damit verbundenen Leidensgeschichten und lokal verankerter politischer und wirtschaftlicher Zusammenhänge spielen die Kriegsgefangenenlager im gesellschaftlichen Diskurs kaum eine Rolle (Papendick et al., 2021, S. 17). In diesem Kontext wird seitens politischer Bildner*innen eine Engführung auf das Thema Holocaust kritisiert (Fava, 2020).

Zudem führt das mangelnde Wissen um nationalsozialistische Herrschaftsstrukturen mitunter zu

„klare[n] Tendenzen, die Mitverantwortung der Bevölkerung für die Verbrechen des Nationalsozialismus zu relativieren oder das Leiden der deutschen Bevölkerung in der NS-Zeit mit dem Leid der vom NS-Regime verfolgten Gruppen gleichzusetzen“ (Papendick et al., 2021, S. 31).³

So sagen innerhalb einer repräsentativen Erhebung knapp 18 Prozent der Befragten aus, die deutsche Bevölkerung habe genauso sehr gelitten wie die vom NS-Regime verfolgten Gruppen. Knapp 25 Prozent äußern eine „teils/teils“-Antwort (Papendick et al., 2021, S. 21).

Am Beispiel der Gedenkstätte Stalag 326 (VI K) Senne erhalten Besucher*innen Informationen zur Bedeutung des Themas Kriegsgefangenschaft in der NS-Zeit. Einzelne

¹ Über weibliche Kriegsgefangene vor Ort ist bislang wenig bekannt. Zur Situation der weiblichen Kriegsgefangenen in anderen Lagern, bspw. im KZ Ravensbrück, vgl. Wenge (2006).

² Das Verhalten der Anwohner*innen gegenüber den Gefangenen des Stalag 326 (VI K) Senne zeigt eine Spannbreite zwischen grober Misshandlung, Vernachlässigung, Distanz und solidarischer Nähe (Hüser & Otto, 1992, S. 118).

³ Hier ist klarzustellen, dass verfolgte Gruppen wie beispielsweise Personen jüdischen Glaubens die deutsche Gesellschaft mit ausmachen, innerhalb der NS-Gesellschaft aber nicht Teil sein durften.

Biografien mit ihren jeweiligen Besonderheiten sind hier anhand verschiedener Dokumente, u.a. der Personalkarten oder aufgezeichneter Interviews mit Zeitzeug*innen, und nicht zuletzt in Form der Expertise der Mitarbeitenden vor Ort einsehbar bzw. werden von diesen eindrücklich geschildert. Lokalgeschichtliche Aspekte, beispielsweise die Nachnutzung des Geländes oder politische Auseinandersetzungen um den Umgang mit dem Gedenkort, werden ebenfalls thematisiert. Für angehende Lehrkräfte ist der Ort auch darüber hinaus wichtig. Durch den Gedenkstättenbesuch lernen sie vielfältige Aspekte kennen, die sie zukünftig als Lehrkräfte mit Schüler*innen vor Ort einsehen und thematisieren können. Sie reflektieren Lernchancen und didaktische Herausforderungen, welche mit einer Exkursion verbunden sein können (vgl. Kap. 5). Studierenden der Didaktik der Sozialwissenschaften bietet der Ort Gelegenheit, sich über lokalgeschichtliche Zusammenhänge hinaus wissenschaftsorientiert mit rassistischen Praktiken und Vorstellungen auseinanderzusetzen. Damit reflektieren sie zugleich ein Problemfeld, welches angesichts bestimmter Entwicklungen, einer Kontinuität rassistischer Einstellungen (Zick, 2021a, S. 145ff.) und angesichts seiner Dringlichkeit als epochaltypisches „Schlüsselproblem“ (Engartner, 2021, S. 104) zu bezeichnen ist.

Das in diesem Beitrag vorgestellte Material ist den Quellen entnommen, welche innerhalb der Gedenkstätte Stalag 326 (VI K) Senne zur Thematisierung der Situation von Kriegsgefangenen dienen. Im Rahmen der Vertiefungsveranstaltung „Ungleichwertigkeitsvorstellungen in der sozialwissenschaftlichen Bildung“ im Master der Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Bielefeld wurde eine Exkursion in die Gedenkstätte durchgeführt. Im Anschluss an die Exkursion wurde das Material im Hinblick auf Rassismus näher thematisiert.

Das genannte Seminar beleuchtet Ungleichwertigkeitsvorstellungen anhand von Rassismus und weiteren Elementen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Daran anknüpfend finden unter anderem fallbezogene Auseinandersetzungen mit strukturell und institutionell verankerten rassistischen Praktiken statt. Die Studierenden erwerben einen Reflexionsrahmen, der es ihnen ermöglichen soll, rassistische Praktiken zu erkennen und mit Hilfe fachdidaktischer Ansätze und Strategien unterrichtspraktisch zu thematisieren bzw. über den Unterricht hinaus zu problematisieren. Der Schwerpunkt der Seminararbeit liegt auf Vorstellungen und Narrativen, welche Personen vertreten, die sich zur gesellschaftlichen Mitte zählen (Zick, 2021b, S. 17ff.) und selten offen demokratiefeindlich agieren. Im schulischen Kontext sind es Schüler*innen, Eltern, Lehrkräfte und andere Personen, die sich häufig nicht als rassistisch empfinden, aber dennoch rassistisch handeln (Behrens et al., 2021, S. 130ff.; Dürr & Georg, 2018, S. 119f.; Fereidooni, 2017, S. 42ff.).

Ziel der Seminararbeit im Anschluss an die Exkursion ist es, lokalgeschichtliche Zusammenhänge zu erschließen und theoriegestützt eine analytische Sichtweise auf Rassismus zu entwickeln und zu erproben. Die Exkursion selbst dient dem individuellen, allgemein informierenden Zugang zur Gedenkstätte und ihrer Thematik sowie zum Kennenlernen der damit verbundenen Quellen und Materialien.

Im Folgenden wird zunächst die Relevanz von Rassismuskritik⁴ innerhalb der universitären Ausbildung angehender Lehrkräfte sozialwissenschaftlicher Unterrichtsfächer dargelegt. Anschließend wird das Material der Seminararbeit vorgestellt, einschließlich möglicher Diskussionspunkte zu den jeweiligen Aspekten des Materials, auf welche auch in ähnlichen Lehrkontexten eingegangen werden könnte. Das Material beinhaltet unter anderem Interviewaussagen/Zitate von Zeitzeugen, Fotografien des Lagerpersonals und auch Darstellungen von NS-Propaganda. Das dem Beitrag angehängte Online-Supplement zeigt einen Ausschnitt von vor Ort einsehbaren Quellen, die hier nicht nur aufgrund ihrer Fülle nicht darstellbar sind. Zum Teil handelt es sich um ideologisch geprägte oder aus anderen Gründen hochsensible Gegenstände, die nur im geschützten

⁴ Ausführlicher zum Begriff Rassismuskritik im Schulkontext vgl. Fereidooni (2019, S. 2f.).

Rahmen einsehbar sind. Die Art der Visualisierung und Thematisierung dieses ideologisch geprägten Materials kann selbst Gegenstand einer kritischen Auseinandersetzung sein (vgl. Kap. 3). Nach der Vorstellung des Materials folgt die Erläuterung einiger theoretischer Aspekte der Seminararbeit, welche auch zur Analyse des Materials herangezogen werden können. Im letzten Teil des Beitrags werden die Seminarerfahrungen mit der Erarbeitung der geschilderten Thematik reflektiert.

2 Didaktischer Kommentar

Angehende Lehrkräfte sozialwissenschaftlicher Unterrichtsfächer haben laut den wenigen Forschungsergebnissen, die zu Vorstellungen ebendieser Studierenden vorliegen, häufig eine einseitige Sichtweise auf Rassismus: Befragte Studierende beziehen sich im Hinblick auf den Gegenstand in erster Linie auf individualisierte Deutungsmuster. Laut Möller (2021) verstehen sie Rassismus vor allem als Herausforderung im zwischenmenschlichen Umgang, vor allem zwischen Schüler*innen (S. 281ff.). Historische, politische, ökonomische und gesellschaftliche Voraussetzungen bzw. strukturelle Ursachen für Rassismus werden kaum reflektiert (Möller, 2021). Behrens (2014) zeigt auf, dass ausgebildete Lehrkräfte sozialwissenschaftlicher Unterrichtsfächer sich häufig der Problematik rassistischen Denkens nicht bewusst sind. Einige Lehrkräfte verzichten auf eine inhaltliche Auseinandersetzung mit rechtsextremen Schüler*innen, um den Klassenfrieden zu wahren (Behrens, 2014, S. 70ff.). Angesichts solcher Alltagskonzepte und Unterrichtspraktiken erscheint innerhalb der Hochschullehre eine rassismusbezogene Professionalisierung angehender Lehrkräfte als notwendig.

Die historische Perspektive ist für die Didaktik der Sozialwissenschaften relevant, da sie Teil der etablierten politischen Kultur ist, in welcher aktuelle Herrschaftsverhältnisse häufig durch die Abgrenzung gegenüber überwundenen Verhältnissen legitimiert werden (Lange, 2021, S. 613f.). Die sozialwissenschaftliche Bildung kann Lernende dazu anregen, diese Kultur reflektieren und an ihr partizipieren zu können. Durch die Thematisierung historischer Aspekte in der sozialwissenschaftlichen Bildung können unter anderem allgemeine Prinzipien begründet und Analogien aufgezeigt werden, die auch heutige politische Probleme betreffen. In Bezug auf Rassismus können Wandel und Kontinuität bestimmter Mechanismen (vgl. Kap. 4) herausgearbeitet werden. Zwar wird Rassismus gegenwärtig in anderen Formen, gegenüber anderen Gruppen und in einem grundlegend anderen historisch-politischen Kontext ausgeübt, in welchem er zivilgesellschaftlich und parlamentarisch geächtet, kritisiert und bekämpft wird.⁵ Er beruht im Kern aber auf denselben Mechanismen, bestimmten Machtprozessen, Dominanzverhältnissen und wiederkehrenden rassistischen Bildern und Narrativen (vgl. Kap. 4).⁶

Zum Erkennen rassistischer Mechanismen ist es vorteilhaft, Lernende forschend-analytisch mit entsprechendem Lernmaterial arbeiten zu lassen. Die Entwicklung einer analytischen Sichtweise vermeidet eine Moralisierung und Produktion von Schuldgefühlen, welche Lernwiderstände hervorrufen können (Elverich & Scherr, 2021, S. 697). Dieser Lernzugang entspricht dem didaktischen Prinzip der Wissenschaftsorientierung und umfasst unter anderem den Umgang mit unterschiedlichen Perspektiven, das ideologiekritische Hinterfragen bestimmter Darstellungen und eigene Recherchen innerhalb verschiedener Medien (Juchler, 2022, S. 288). Im Sinne der Multiperspektivität und Interdisziplinarität der Sozialwissenschaften (Autorengruppe Fachdidaktik, 2017, S. 79ff.)

⁵ Ein Beispiel ist hier der aktuell stattfindende und zivilgesellschaftlich und parlamentarisch unterstützte Kampf der Angehörigen und Hinterbliebenen des rassistischen Anschlags von Hanau am 19.02.2020 für die Aufklärung der Tatvorgänge und gegen das institutionell problematische Vorgehen der Behörden im Zusammenhang mit dem Anschlag (vgl. <https://19feb-hanau.org/>).

⁶ Im Hinblick auf Schulbücher vgl. Marmer et al. (2015); zum institutionellen Rassismus an Schulen vgl. Fereidooni (2017, S. 42ff.).

reflektieren die Studierenden lokale Strukturen aus historischer und gesellschaftspolitischer Perspektive und beziehen sich auf unterschiedliche Akteur*innenperspektiven. Sie erfahren geschichtspolitische Deutungen nicht als autoritäre Setzung, sondern als plurales Äußerungsfeld (Lange, 2021, S. 614). Durch die gemeinsame Diskussion über diese Deutungen üben sie die aktive Beteiligung an geschichtspolitischen Deutungskontroversen.

Die Exkursion vermittelt in weiten Teilen die Perspektive der Opfer nationalsozialistischer Gewalt. Den Lernenden werden durch Schilderungen bestimmter Situationen der Kriegsgefangenschaft Einblicke verschafft, die ihnen vorher häufig noch nicht vermittelt wurden. Auf diesem Weg treten die Opfer heraus aus einer passiven Rolle, die eigene Bewältigungsstrategien oder Widerstandsformen außen vor lässt. Aber auch die Perspektiven von Menschen in der Umgebung und des Lagerpersonals werden thematisiert. Die jeweiligen Aussagen und Darstellungen werden mit historischen Quellen überprüft und rassismustheoretisch reflektiert.

Mit Hilfe des vorliegenden Materials werden einzelne Formen rassistischer Praktiken thematisiert. Es ist vorteilhaft, das Material im Anschluss an eine Erkundung des Geländes aufzugreifen, um den Studierenden zunächst Gelegenheit zu geben, die Gedenkstätte individuell und durch spezifische Angebote vor Ort, beispielsweise in Form einer Führung,⁷ kennenzulernen. Das Material kann an verschiedenen Lernstationen innerhalb der Gedenkstätte positioniert und/oder in den nachfolgenden Seminarsitzungen aufgegriffen werden, sodass die Teilnehmenden sich selbstständig mit den jeweiligen Aspekten auseinandersetzen. Zu betonen ist, dass die hier dargestellten Lerngegenstände lediglich einen kleinen Ausschnitt der lokal einsehbaren Strukturen repräsentieren. Je nach Seminarszusammenhang und je nach Interesse der Studierenden lassen sich auch andere Medien und Materialien heranziehen.

3 Das Material

Die Erläuterungen zum Material beziehen sich in erster Linie auf den theoretisch erarbeiteten Zusammenhang zu Rassismus (vgl. Kap. 4); sie erfüllen nicht den Anspruch einer umfassenden Sachanalyse.⁸

Material 1 (*Westfälisches Volksblatt* vom 10.07.1941; Titel: „Ihr letztes Gefecht ... Bolschewistisches Untermenschentum in deutscher Gefangenschaft“) stellt einen Beitrag der NS-Nachrichtenpropaganda dar, welcher die Bevölkerung ideologisch auf die Ankunft sowjetischer Kriegsgefangener vorbereitet und dabei umfangreich und unter Verwendung rhetorischer Mittel wie beispielsweise Metaphern rassistische Narrative reproduziert. Material 2 (Titelseite der Zeitschrift *Die Wehrmacht*; herausgegeben vom Oberkommando der Wehrmacht; 5. Jg., Nr. 23, vom 05.11.1941) zeigt die Plakatdarstellung/Fotografie eines Transportes von Kriegsgefangenen, welches ebenfalls propagandistischen Zwecken dient und rassistische Vorstellungen bedient.⁹ Die NS-Propagandamedien lassen sich unter anderem im Hinblick auf darin enthaltene sprachliche und visuelle Mittel der Reproduktion von Rassismus reflektieren. Beispielsweise können die

⁷ Neben Führungen wurden in letzter Zeit auch innovative Formate wie etwa das Erschließen der lokalen Strukturen über die Erstellung von Podcasts durch die Teilnehmenden erprobt. Laut Angaben des Gedenkstättenleiters Oliver Nickel kann die Exkursion nach gemeinsamer Absprache auch in einer anderen Form als der klassischen Führung erfolgen.

⁸ Vorstellbar ist, zusätzliche historische Kontroversen einzubeziehen und am Material zu diskutieren. So könnte beispielsweise die Aussage, die Lagerverwaltung sei mit der Anzahl der Gefangenen „völlig überfordert“ (Otto, 2003, S. 105) gewesen, relativiert werden, da vorab durch eine Verordnung ausdrücklich gefordert wurde, keine besonderen Vorkehrungen zur Versorgung der Gefangenen zu treffen (Material 5).

⁹ Beide Materialien sind im Archiv des Fördervereins der Gedenkstätte Stalag 326 (VI K) Senne e.V. vorhanden. Für eine Nutzung in der Lehre kann der Autor des vorliegenden Beitrags die Materialien auf Nachfrage gerne digital zur Verfügung stellen.

Darstellungen im Hinblick auf Gefahren-, Mangel- und Tierbilder (vgl. Kap. 4) untersucht werden. In diesem Zusammenhang wird in dem Artikel des *Westfälischen Volksblattes* von den sowjetischen Gefangenen als „stiernackig[en] [...] Dschungelerscheinungen“ gesprochen. Der Zeitungsartikel erschien an dem Tag, an welchem die ersten beiden Transporte von der Ostfront in Hövelhof ankamen (Hüser & Otto, 1992, S. 39). Zu vermuten ist, dass der Artikel die Bevölkerung zusätzlich animiert hat, die Gefangenen nicht als menschliche Individuen anzusehen (Hüser & Otto, 1992, S. 39f.). Die Plakatdarstellung zeigt den Transport von Gefangenen, dicht gedrängt in Waggonen, was sich mit der Vorstellung von Tiertransporten assoziieren lässt. Durch die Perspektive von oben, welche als Landschaftsaufnahme gezeigt wird, verschwimmen die Gesichter der Gefangenen zu einer anonymen, homogenen Masse, was analog zum Zeitungsartikel eine dehumanisierende Wirkung hat.

Material 3, welches als Online-Supplement zum vorliegenden Beitrag heruntergeladen werden kann, beinhaltet transkribierte Aussagen von Zeitzeugen aus einer Filmdokumentation, die vor Ort in der Gedenkstätte einsehbar ist. Die Zeitzeugenberichte ehemaliger Kriegsgefangener und Anwohner*innen der Lagerumgebung machen Handlungsmaximen des Wachpersonals und der Bevölkerung im Umgang mit den Gefangenen und unterschiedliche Ausprägungen des jeweiligen Dominanzverhältnisses erkennbar. Anhand der Schilderungen lassen sich unter anderem die physische Gewalt gegenüber den Gefangenen und die Zwangsarbeit, die sie leisten sollten und die häufig unter Lebensgefahr und in Verbindung mit gesundheitsschädlichen Stoffen erfolgte (Material 3.1, 3.2), reflektieren. Auch sprachliche Ausgrenzungsmuster wie die homogenisierende, entindividualisierende Bezeichnung „Ivan“, die laut der Zeitzeug*innenaussage für alle sowjetischen Gefangenen verwendet wurde, oder die häufig genutzte generalisierende Bezeichnung „Russe“ (Material 3.3), lassen sich mit Hilfe des Materials theoriegeleitet, u.a. innerhalb der Machtprozesse (Kap. 4), einordnen.

Thematisiert werden können hier einerseits alltägliche und strukturelle rassistische Praktiken. Andererseits wird anhand der Falldarstellungen deutlich, dass die Erlebnisse der Kriegsgefangenschaft sich unterscheiden und individuell geprägt sind. Auch positive Begegnungen mit Deutschen, die zum Teil Gefangene zu sich nach Hause einladen (Material 3.2), werden thematisiert. Mit Hilfe des Konzeptes der Intersektionalität (Kap. 4) lässt sich herausarbeiten, welche Differenzlinien bei der Ungleichbehandlung eine Rolle spielten. Es ist anzunehmen, dass beispielsweise Alter und Beruf der Gefangenen einen Einfluss darauf hatten, ob und wie lange sie überleben konnten (Material 3.2).

Material 4 zeigt Fotografien, aufgenommen von einem Wachmann, welcher zu jener Zeit unter anderem Aufnahmen von Gefangenen und Wachpersonal gemacht hat.¹⁰ Diese lassen sich auf die Reproduktion rassistischer Stereotype und im Hinblick auf ihre technische Realisierung hin untersuchen bzw. diskutieren. So ist das Wachpersonal mit Namen und Rang abgebildet, wohingegen die Gefangenen entlang ihrer Nationalität bzw. „Rasse“ charakterisiert sind. Die Darstellung der Gefangenen, beispielsweise in Erdhöhlen oder bei einfachen Tätigkeiten des täglichen Überlebens (Hüser & Otto, 1992, S. 70), im Vergleich zu Verwaltungstätigkeiten des Lagerpersonals lässt vermuten, dass bestimmte binäre Gegensätze (Kap. 4) zwischen den Personengruppen reproduziert werden. Ferner lassen sich Überlegungen dazu anstellen, ob und in welcher Form rassistische Propaganda auf das Alltagsverständnis des Wachpersonals Einfluss genommen hat. An der Motivauswahl, dem Bildarrangement, der Positionierung der abgebildeten Personen und auch an den Beschriftungen der Fotografien lassen sich Mechanismen erkennen, wie sie auch mittels propagandistischer Berichterstattung verbreitet wurden (vgl. Material 1 und 2).

¹⁰ Das entsprechende Album ist im Besitz des Fördervereins der Gedenkstätte Stalag 326 (VI K) Senne e.V. Mit freundlicher Genehmigung der Gedenkstätte kann auch dieses Material auf Nachfrage zum Einsatz in der Lehre vom Autor digital zur Verfügung gestellt werden.

Die Fotografien zeigen die Perspektive eines NS-Täters, reproduzieren also seine ideologisch geprägte Sicht, wenngleich diese Sicht der rassistischen Kritik unterzogen wird. Zu diskutieren ist, ob die Verwendung dieses Materials ethisch verantwortbar ist, da die Gefangenen angesichts der Zwangssituation wahrscheinlich nicht entscheiden konnten, ob und wie sie abgebildet werden. Die Rezeption der Fotos einschließlich aller Details ist meiner Meinung nach nur in einem rassismuskritischen und didaktisch kontrollierten Rahmen vertretbar. Aus diesem Grund und zum Schutz von Persönlichkeitsrechten sind die Fotos in der digitalen Version, die beim Verfasser dieses Beitrags angefordert werden kann, an einigen Stellen retuschiert.

Material 5 stellt einen Entwurf über „Behelfsmäßiges Bauen im Kriege“ dar, welcher 1941 vom Oberkommando der Wehrmacht herausgegeben wurde.¹¹ Der Entwurf verdeutlicht das bewusste Hintergehen der Genfer Konvention im Hinblick auf die Unterbringung von Kriegsgefangenen. Die Gefangenen sollten entgegen der Konvention nicht in geschützten „Häusern oder Baracken“ (Art. 10) untergebracht werden, sondern in „Erdhütten“ (S. 30), welche, gemessen an der Realität im Stalag 326 (VI K) Senne, korrekter als „Erdhöhlen und ähnliche Provisorien“ (Hüser & Otto, 1992, S. 70ff.) zu bezeichnen sind. Die Erdhöhlen boten kaum notwendigen Schutz zum Überleben. Häufig kam es zu Todesfällen, als die Bauten bei Regen einstürzten. Dieser Zustand hielt im Sommer und Herbst 1941 an. Anschließend wurden im Lager behelfsmäßige Zelte und anschließend Baracken aufgestellt, die für 80 Personen ausgelegt waren. Die Leitung der Heeresrüstung entschied allerdings, die Baracken durch Herausnehmen von Zwischenwänden und Bettstellen auf eine Kapazität von bis zu 300 Personen auszuweiten. Die Baracken wurden nicht ausreichend beheizt, sodass es zu Todesfällen durch Erfrieren kam. Die prekäre bzw. fehlende Unterbringung lässt sich als Beispiel für die gezielte Vernichtung sowjetischer Kriegsgefangener und als ein Aspekt des institutionell organisierten Rassismus ansehen. In Anbetracht nationalsozialistischer Planungsunterlagen und rassenideologischer Reden hatten sowjetische Kriegsgefangene nur solange Berechtigung zu leben, also auch versorgt und untergebracht zu werden, wie sie als Arbeitskraft einsetzbar waren (Jahn, 2003, S. 157f.).

4 Theoretischer Hintergrund

In der wissenschaftlichen Debatte wird Rassismus als „System von Diskursen und Praxen [verstanden], die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren“ (Rommelspacher, 2011, S. 29). Rassistische Diskurse und Praxen vermitteln die Vorstellung, menschliche Eigenschaften und Verhaltensweisen seien unveränderlich und biologisch innerhalb abgrenzbarer sozialer Gruppen vererbbar. Rassismus wird nicht nur individuell reproduziert, sondern auch strukturell. In diesem Kontext spielt es weniger eine Rolle, ob Diskurse und Praktiken absichtlich rassistisch sind, sondern ob die damit verbundene Wirkung zu ökonomischer, politischer, sozialer oder kultureller Segregation bestimmter Personengruppen führt (Rommelspacher, 2011, S. 30f.). Mit der Segregation verbunden sind zugleich Privilegien der Mehrheitsangehörigen, die durch die Diskriminierung der Anderen erzielt werden (Rommelspacher, 2011, S. 32). Je nach spezifischer Form des Rassismus kann dabei eine ökonomische oder auch symbolische Aufwertung der Mehrheitsangehörigen stehen. Im historischen Kontext und in Bezug auf Deutschland gelten in erster Linie kolonialer Rassismus, Antisemitismus, Antislawismus, Antiziganismus, eugenischer Rassismus und antiislamischer Rassismus als bedeutsam (Hund, 2018, S. 68ff.; Rommelspacher, 2011, S. 26ff.).

¹¹ Dieses Dokument ist z.B. auf folgender Website online einsehbar: <https://wwii.germandocsinrussia.org/de/nodes/1930#page/80/mode/inspect/zoom/5>

Rassismus ist mit bestimmten Machtprozessen verbunden (Rommelspacher, 2011, S. 29): Naturalisierung („menschliche Eigenschaften sind erblich, unveränderlich“), Homogenisierung („Menschen entstammen biologisch und kulturell einheitlichen Gruppen“), Polarisierung („die Gruppen sind untereinander nicht vereinbar“), Hierarchisierung („die Gruppen besitzen im Verhältnis zueinander eine legitime Rangordnung“). Die Machtprozesse stabilisieren ein Dominanzverhältnis zwischen höhergestellten und ausgeschlossenen sozialen Gruppen (Rommelspacher, 2011, S. 29). Dieses Verhältnis zeigt sich durch einen privilegierten Zugang zu ökonomischen, politischen und kulturellen Ressourcen einerseits und den Ausschluss von ebendiesem Zugang andererseits.

Je nach individuellen Eigenschaften rassistisch ausgegrenzter Personen unterscheiden sich die Dominanzverhältnisse, in welche sie eingebunden sind. Diese individuellen Eigenschaften lassen sich als verknüpfte, wechselseitige Einflussfaktoren auf Dominanzverhältnisse verstehen und werden auch als „Differenzlinien“ der „Intersektionalität“ beschrieben (Leiprecht & Lutz, 2009, S. 187ff.). Mit dem Konzept der Intersektionalität ist die Einsicht verbunden, dass „soziale Gruppen keineswegs homogene Größen darstellen“ (Leiprecht & Lutz, 2009, S. 189). Zugleich wird neben der Sicht auf Momente der Benachteiligung auch die Perspektive auf persönliche Eigenschaften als Ressourcen bzw. Privilegien eröffnet, auf welche ausgegrenzte Personen zurückgreifen, um weniger Ausgrenzung zu erfahren oder auch Widerstand ausüben zu können.

Auf struktureller Ebene wirken rassistische Diskurse und Praxen unter anderem durch rechtliche Bestimmungen, die den Status einer Gruppe als minderwertig festlegen oder auch physische Gewalt ihr gegenüber legitimieren. Rassismus kann sich aber auch weniger institutionell formalisiert zeigen, etwa durch bewährte, gesellschaftlich verbreitete Handlungsmaximen/kulturelle Muster des Umgangs mit rassistisch abgewerteten Menschen. Ebenfalls ist von einem rassistischen Dominanzverhältnis zu sprechen, wenn Menschen aufgrund ihrer gruppenbezogenen Segregation in einem Abhängigkeitsverhältnis zu privilegierten Gruppen stehen und auf das Wohlwollen privilegierter Personen angewiesen sind.

Auf sprachlicher Ebene stützt sich Rassismus häufig auf verbreitete Ausdrücke, die bestimmte Konnotationen, Assoziationen und Sprecher*innen-Asymmetrien reproduzieren (Arndt, 2015, S. 88ff.). Sprachliche Ausdrücke reduzieren die rassistisch diskriminierten Personen häufig auf ihre Gruppenzugehörigkeit, ohne ihre Individualität zu berücksichtigen, während hierarchisch höhergestellte Gruppen individuell angesprochen/bezeichnet werden.

Rassismus wird visuell reproduziert, indem gesellschaftlich verbreitete und historisch tief verwurzelte Stereotype und weitere semantische Verbindungen in Form von Bildern kognitiv aktiviert werden (Nduka-Agwu & Hornscheidt, 2010, S. 492). Dazu gehören Gefahrenbilder (→ Dunkelheit, Unkontrollierbarkeit, Gewalt u.a.), Mangelbilder (→ Hilflosigkeit, Defizite, Leiden, Passivität u.a.) und Tierbilder (→ Natur, Triebhaftigkeit, Körperbetonung, Rückständigkeit, Anonymität u.a.) (Nduka-Agwu & Hornscheidt, 2010, S. 495ff.; vgl. auch Paul, 2019, S. 45ff.). Hierarchisch höhergestellte Personen werden hingegen häufig so visualisiert, dass sie als binärer Gegensatz zu den formulierten Eigenschaften – als friedlich, aktiv, rational, zivilisiert, individuell etc. – erscheinen.

Die genannten Formen und Ebenen von Rassismus können theoretisch getrennt voneinander betrachtet werden, treten in der Realität aber häufig gemeinsam und ineinander verschränkt auf. So kann beispielsweise der institutionell formulierte Status einer Personengruppe zu materiellem Mangel und gesundheitlichen Gefährdungen führen, deren visuelle Darstellung den Eindruck erweckt, es handle sich um einen natürlichen, legitimen Zustand einer „unzivilisierten“ Gruppe (vgl. auch Rommelspacher, 2011, S. 28). Ebenso müssen die oben genannten Formen von Rassismus miteinander im Zusammenhang betrachtet werden. So wird beispielsweise Antislawismus im 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhundert(s) ideologisch häufig mit Antisemitismus vermischt (Hund, 2018, S. 87), was den Effekt der Ausgrenzung zusätzlich befördert, da quasi ein doppeltes

Feindbild konstruiert wird. Zu betonen ist, dass rassistische Diskurse und Praxen vielfältig und historisch wandelbar sind (Mecheril & Melter, 2009, S. 16). An den historisch und lokal jeweils vorfindbaren Strukturen wie jenen in der Gedenkstätte Stalag 326 (VI K) Senne ist zu prüfen, welche spezifische Form von Rassismus jeweils vorliegt.

5 Erfahrungen

Im beschriebenen Seminarzusammenhang erschlossen die Studierenden im Anschluss an eine Führung zunächst das entsprechende Material vor Ort aus individueller Perspektive und untersuchten es in den Seminarsitzungen weiter. Die Analyse des Materials erfolgte in Kleingruppen, sodass soziale Lern- und Austauschprozesse angeregt wurden. Anschließend konzipierten die Studierenden Aufgaben zu den untersuchten Materialinhalten, welche die anderen Studierenden bearbeiten sollten, sodass insgesamt ein aktiver und arbeitsteilig organisierter Austausch stattfand.

Im Hinblick auf eine Exkursion mit der Seminargruppe ist zu bedenken, dass die Intention des Seminars für Lehramtsstudierende vom pädagogischen Ansatz der Gedenkstätte abweichen kann. So besteht der Anspruch von deren pädagogischer Arbeit laut dem Gedenkstättenleiter Oliver Nickel vor allem darin, Interesse an der Thematik zu wecken und den Teilnehmenden durch möglichst offene Zugänge Diskussionsräume zu eröffnen. Im Kontext des Seminars spielen aber auch fachwissenschaftliche Qualifikationen und fachdidaktische Kompetenzen der Studierenden eine wichtige Rolle. Um beiden didaktischen Ansätzen, die gleichermaßen legitim sind, ausreichend Raum zu geben, ist meiner Erfahrung nach eine zeitlich-räumliche Trennung dieser Ansätze vorteilhaft. Gleichzeitig ist ein Planungsgespräch mit den Verantwortlichen der Gedenkstätte unumgänglich, um die Erwartungen an den Gedenkstättenbesuch im Vorfeld zu klären und auf spezifische Lernbedürfnisse der Teilnehmenden eingehen zu können.

Ebenso wichtig ist die inhaltliche Vorbereitung auf die Exkursion. Da erfahrungsgemäß viele Studierende weder die Gedenkstätte kennen (von knapp 30 Studierenden war nur eine Person bis dato dort gewesen) noch die historisch-politische Auseinandersetzung mit dem Thema Kriegsgefangene in der NS-Zeit verfolgen, bietet es sich an, zunächst eine allgemeine Wissensgrundlage zu schaffen¹² und das Interesse der Studierenden anzuregen, sich auf lokaler Ebene näher mit entsprechenden Gegenständen zu beschäftigen. Innerhalb dieses Kontextwissens ist es wichtig, sozialwissenschaftliche und historische Forschungsergebnisse zu thematisieren, um daraus Fragen für die Exkursion ableiten zu können.

Die Erfahrungen der Exkursion zeigen, dass die Studierenden ausreichend Zeit und Gelegenheit benötigen, sich individuell mit der Gedenkstätte auseinanderzusetzen. Es ist kritisch zu konstatieren, dass drei Stunden Exkursionszeit nicht ausreichen, um die individuellen Perspektiven und Interessen der Studierenden umfassend zu berücksichtigen. So war die Arbeit in Kleingruppen jeweils nur an ein bis zwei Materialstandpunkten möglich, obwohl viele Studierende gerne bereits vor Ort alle Materialien genauer durchgesehen hätten. Auch den Ehrenfriedhof, welcher sich unweit der Gedenkstätte befindet, konnten nicht alle Teilnehmenden besichtigen. In diesem Kontext sind mehr Zeit und eine Veränderung des organisatorischen Ablaufs erforderlich, sodass alle Studierenden einen umfassenden Überblick erhalten. Auch war die Exkursion durch den Anspruch, neben lokalgeschichtlichen- auch didaktische Aspekte der Gedenkstätte zu reflektieren,

¹² Hierzu lässt sich beispielsweise folgender Beitrag über Kriegsgefangenenlager in der NS-Zeit präsentieren und diskutieren, der neben allgemeinen Informationen auch den aktuellen gesellschaftspolitischen und didaktischen Stellenwert von NS-Gedenkstätten beleuchtet: J.C. Wagner (2021). *Geschichte statt Erinnerung*. YouTube-Video. <https://www.youtube.com/watch?v=OrZ3iELCjN8>; Zugriff am 06.09.2023.

überfrachtet. Ebendiese didaktische Reflexion ist zwar wichtig, um spezifische Angebote der Gedenkstätte¹³ für die spätere Unterrichtspraxis verwenden zu können. Angesichts der knappen Zeit vor Ort und angesichts des persönlichen Interesses bzw. der emotionalen Involviertheit der Studierenden ist es notwendig, die (fach-)didaktische Reflexion im späteren Seminarverlauf aufzugreifen, um vor Ort dem individuellen Zugang zum Material ausreichend Raum zu geben.

Dass der Gedenkstättenbesuch und die anschließende Seminararbeit laut Seminarevaluation trotzdem auf positive Resonanz gestoßen sind, liegt vor allem daran, dass die Exkursion als solche und die thematische Auseinandersetzung mit Rassismus anhand lokalgeschichtlicher Zusammenhänge einen besonderen Stellenwert im Studienalltag einnehmen. So reflektierte im Anschluss an die Exkursion eine Studentin schockiert und selbstkritisch, dass sie trotz Wohnortnähe zur Gedenkstätte und ihrer dort ansässigen Familie bislang keine Berührung mit dem Thema NS-Zwangsarbeit vor Ort hatte. Im Hinblick auf die spätere Berufspraxis äußerten viele Studierende, zukünftig auch mit Schüler*innen die Gedenkstätte besuchen zu wollen. Die Motivation dafür entstehe unter anderem dadurch, dass sie bestimmte lokale Gegebenheiten wie etwa das ehemalige Arrestgebäude oder die Entlausung mit eigenen Augen gesehen hätten. Vor allem aber seien es die unmittelbaren, eigenen Erfahrungen in der kritischen und auch emotionalen Auseinandersetzung vor Ort, welche sie motivierten, diese Erfahrungsräume auch Schüler*innen zugänglich zu machen.

Danksagung

Für die freundliche und kompetente Unterstützung bei der Zusammenstellung und Bearbeitung des Materials gilt ein großer Dank Oliver Nickel und Annika Beulting.

Literatur und Internetquellen

- Arndt, S. (2015). *Rassismus – Die 101 wichtigsten Fragen* (2., durchges., Aufl.). C.H. Beck.
- Autorengruppe Fachdidaktik. (2017). *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht* (2. Aufl.). Wochenschau.
- Behrens, R. (2014). *Solange die sich im Klassenzimmer anständig benehmen. Politiklehrer/innen und ihr Umgang mit rechtsextremer Jugendkultur in der Schule*. Dissertation. Wochenschau.
- Behrens, R., Besand, A. & Breuer, S. (Hrsg.). (2021). *Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule*. Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/1725>
- Dürr, T. & Georg, E. (2018). Die Unsichtbarkeit von Rassismus an Schulen. In B. Hafener, K. Unkelbach & B. Widmaier (Hrsg.), *Rassismuskritische politische Bildung. Theorien – Konzepte – Orientierungen* (Non-formale politische Bildung, Bd. 14) (S. 119–133). Wochenschau.
- Elverich, G. & Scherr, A. (2021). Antirassistische Bildung. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Basiswissen politische Bildung, Band 1: Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder politischer Bildung* (Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht) (S. 693–700) (2. Aufl.). Schneider Hohengehren.
- Engartner, T. (2021). Problemorientierung. In T. Engartner, R. Hedtke & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft* (S. 100–107). Schöningh UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838553962>

¹³ Beispielsweise verfügt die Gedenkstätte über einen Archivkoffer, welcher authentische Materialien und Infokarten zur Thematisierung des Lebens im Lager und zu weiteren thematischen Aspekten beinhaltet.

- Fava, R. (2020). Herausforderungen beim Lernen über den Nationalsozialismus: Nicht „die Migrantenkinder“, sondern der Rechtsextremismus. *Politisches Lernen*, (1–2), 44–51.
- Fereidooni, K. (2017). „Ich will nicht mit Ihnen zusammenarbeiten, weil das Kopftuch ein Zeichen der Unterdrückung der Frau ist!“ Antimuslimischer Rassismus im LehrerInnenzimmer. *Politisches Lernen*, (3–4), 40–48.
- Fereidooni, K. (2019). *Rassismuskritik für Lehrer*innen und Peers im Bildungsbereich. Zwei Praxisbeispiele aus dem Schulunterricht*. Schwarzkopf Stiftung. https://schwarzkopf-stiftung.de/content/uploads/2021/10/19_a4_rassismuskritische-bildung_dt_web.pdf?x90990
- Hüser, K. & Otto, R. (1992). *Das Stammlager 326 (VI K) Senne 1941–1945: Sowjetische Kriegsgefangene als Opfer des nationalsozialistischen Weltanschauungskrieges*. Verlag für Regionalgeschichte.
- Hund, W.D. (2018). *Rassismus und Antirassismus*. PapyRossa.
- Jahn, P. (2003). Sowjetische Kriegsgefangene und die Zivilbevölkerung der Sowjetunion als Opfer des NS-Vernichtungskrieges. In S. Quack (Hrsg.), *Dimensionen der Verfolgung. Opfer und Opfergruppen im Nationalsozialismus* (S. 145–166). Deutsche Verlags-Anstalt.
- Juchler, I. (2022). Wissenschaftsorientierung. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (5., vollst. überarb. Aufl.) (S. 284–292). Wochenschau.
- Lange, D. (2021). Historisches Lernen. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder politischer Bildung* (2. Aufl.) (S. 609–615). Schneider Hohengehren.
- Leiprecht, R. & Lutz, H. (2009). Rassismus – Sexismus – Intersektionalität. In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik, Band 1: Rassismustheorie und -forschung* (S. 179–198). Wochenschau.
- Marmer, E., Sow, P. & Ziai, A. (2015). Der ‚versteckte‘ Rassismus – „Afrika“ im Schulbuch. In E. Marmer & P. Sow (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis* (S. 110–129). Beltz Juventa.
- Mecheril, P. & Melter, C. (2009). Rassismustheorie und -forschung in Deutschland. Kultur eines wissenschaftlichen Feldes. In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik, Band 1: Rassismustheorie und -forschung* (S. 13–20). Wochenschau.
- Möller, L.R. (2021). *Rassismus im Bürger_innenbewusstsein von Lehramtsstudierenden. Impulse für die politikdidaktische Vorstellungsforschung*. Dissertation, Universität Wien.
- Nduka-Agwu, A. & Hornscheidt, A.L. (2010). Rassismus in Bildern. In A. Nduka-Agwu & L. Hornscheidt (Hrsg.), *Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen* (S. 491–513). Brandes & Apsel.
- Otto, R. (2003). Die Rekonstruktion von Gefangenenfriedhöfen am Beispiel des Lagerfriedhofes Stalag 326 (VI K) Senne in Ostwestfalen. In N. Haase (Hrsg.), *Für die Lebenden – der Toten gedenken. = Vo imja živyh – pomnit' o pogibših. Ein internationales Gemeinschaftsprojekt zur Erforschung des Schicksals sowjetischer und deutscher Kriegsgefangener und Internierter* (S. 104–119). Stiftung Sächsische Gedenkstätten zur Erinnerung an die Opfer politischer Gewaltherrschaft.
- Papendick, M., Rees, J., Scholz, M. & Zick, A. (2021). *Multidimensionaler Erinnerungsmoitor (MEMO) IV/2021. Forschungsbericht IKG*. Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG), Universität Bielefeld.
- Paul, J. (2019). *Der binäre Code. Leitfaden zur Analyse herabsetzender Texte und Aussagen*. Wochenschau.

- Rommelspacher, B. (2011). Was ist eigentlich Rassismus? In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik, Band 1: Rassismustheorie und -forschung* (2. Aufl.) (S. 25–38). Wochenschau.
- Wenge, N. (2006). *Das System der nationalsozialistischen Konzentrationslager*. <https://www.bpb.de/themen/holocaust/ravensbrueck/60677/das-system-der-nationalsozialistischen-konzentrationslager/>
- Zick, A. (2021a). Menschenfeindlicher Rassismus und Ungleichwertigkeitszuschreibungen. In A. Zick & B. Küpper (Hrsg.), *Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21* (S. 141–172). Dietz.
- Zick, A. (2021b). Die gefährdete wie geforderte Mitte in Zeiten einer Pandemie. In A. Zick & B. Küpper (Hrsg.), *Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21* (S. 17–31). Dietz.

Beitragsinformationen¹⁴

Zitationshinweis:

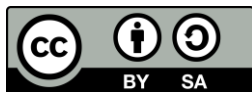
Meier, A. (2023). Rassismuskritik in der sozialwissenschaftlichen Bildung im Anschluss an eine Exkursion in die Gedenkstätte Stalag 326 (VI K) Senne. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 208–219. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6642>

Online-Supplement:

Transkribierte Aussagen von Zeitzeugen aus einer Filmdokumentation

Online verfügbar: 29.11.2023

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

¹⁴ Das diesem Beitrag zugrunde liegende Projekt BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert.

Zum Nacherfinden. Fachdidaktische, fachbezogene sowie
fächer- oder disziplinübergreifende Konzepte und Materialien für die Lehre

Zum Einsatz von Strukturlegeplänen als Methode einer professionsbezogenen Praxissemesterreflexion im Unterrichtsfach Philosophie

Kinga Golus^{1,*}

¹ *Universität Bielefeld*

* *Kontakt: Universität Bielefeld,
Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld
kinga.golus@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Das Ziel des Beitrags besteht darin, eine während der Pandemie erprobte Reflexionsmethode zum Praxissemester im Fach Philosophie vorzustellen. Das übergeordnete Ziel der Reflexion bestand darin, dass Studierende ihre eigene Professionalisierung auf dem Gebiet des Forschenden Lernens sichtbar machen konnten. Dazu dienten ihnen Strukturlegepläne. Diese wurden so eingesetzt, dass sie eine bereits im Vorbereitungsseminar (VPS) auf das Praxissemester verschriftliche Positionierung zum Forschenden Lernen in einen ersten Strukturlegeplan transformierten. Nach der Praxisphase (Schulphase) überarbeiteten sie den ersten Strukturlegeplan bzw. gestalteten ihn komplett neu. Basierend auf der Erfahrung, das eigene professionsbezogene Denken und das schulpraktische Handeln durch diese Methode sichtbar werden zu lassen, konnte den Studierenden eine produktive Auseinandersetzung mit subjektiven Theorien als (angehende) Lehrkraft ermöglicht werden.

Schlagwörter: Praxissemester; Forschendes Lernen; Philosophie; Professionalisierung; Selbstreflexion



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung/Hinführung zum Material

Mit der Einführung des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen (2014, 2015), das seitens der Universitäten vorbereitet, betreut und reflektiert wird, ist eine der zentralen Professionalisierungsebenen das Einüben und Praktizieren eines Forschenden Lernens. Dieser Beitrag widmet sich der Reflexion des Praxissemesters, die es Studierenden möglich machen soll, ihre eigene Progression als Baustein des Lehrberufes zu verstehen. Neben dem klassischen Element einer schriftlichen Reflexion bieten sich u.a. bildhafte Methoden an, eine berufliche Progression darzustellen und zu reflektieren. Dazu gehört bspw. das Anfertigen von Strukturlegeplänen, die die Studierenden selbst gestalten (vgl. Faix et al., 2020). Durch das Anfertigen solcher Pläne sollen Praxissemesterstudierende in die Lage versetzt werden, ihre Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe zu verstehen und die eigenen „beruflichen Anforderungen und Bewältigungsstrategien [...] angemessen zu rekonstruieren und zu bündeln“ (Hericks, 2006, S. 64).

Bereits im Vorbereitungsseminar (VPS) auf das Praxissemester wurde in der zugrunde liegenden Lehrkonzeption aus dem Fach Philosophie eine verschriftlichte Positionierung zum individuellen Forschenden Lernen in einen ersten Strukturlegeplan übertragen. Nach der Praxisphase (Schulphase) wurde der erste Strukturlegeplan zum Forschenden Lernen überarbeitet bzw. komplett neu gestaltet. Professionalisierung bedeutet in diesem Zusammenhang, durch das Forschende Lernen herauszuarbeiten, auf welchen Ebenen eine subjektiv empfundene professionelle Verbesserung bzw. Verschlechterung zu identifizieren ist. Als Basis für eine Selbstreflexion der eigenen Professionalisierung als Lehrkraft dienen den Studierenden somit zwei selbst erstellte Strukturlegepläne, anhand derer sie, angeleitet durch Fragen, beschrieben, wie sich ihr Forschendes Lernen und die damit verbundene Selbsteinschätzung als (Fach-)Lehrkraft darstellten.

Um besser nachvollziehen zu können, wie die Strukturlegepläne im Rahmen des Praxissemesters eingesetzt wurden, erfolgt zunächst in Kapitel 2 „Didaktischer Kommentar (Lehrkontext)“ eine strukturelle Erläuterung des Aufbaus des Praxissemesters Philosophie an der Universität Bielefeld. Im Anschluss daran werden in Kapitel 3 „Das Material“ die Arbeitsaufträge zur Erstellung der Strukturlegepläne, zwei exemplarische Strukturlegepläne eines/einer Studierenden sowie ein abschließender Kommentar der Ergebnisse unter Berücksichtigung der Perspektive Hericks, der den Lehrberuf als Entwicklungsaufgabe deutet, präsentiert (vgl. Hericks, 2006). In Kapitel 4 „Theoretischer Hintergrund“ erfolgt eine Erläuterung eines fachdidaktischen Professionalitätsverständnisses im Fach Philosophie sowie des Einsatzes von Strukturlegeplänen in der Lehramtsausbildung nach Faix et al. (2020). Abschließend wird in Kapitel 5 „Erfahrungen“ der Einsatz von Strukturlegeplänen als Mittel der Reflexion im Praxissemester sowohl aus Perspektive von Studierenden als auch der Lehrenden skizziert.

2 Didaktischer Kommentar (Lehrkontext)

Der Lehrkontext, in dem die professionsbezogene Reflexion durchgeführt wurde, ist das an der Universität Bielefeld durchgeführte Praxissemester im Fach Philosophie. Die Struktur des Praxissemesters soll im Folgenden kurz dargestellt werden. Vor der ca. fünfmonatigen Praxisphase besuchen die Studierenden im Rahmen ihres Master-of-Education-Studiums insgesamt drei Vorbereitungsseminare auf das Praxissemester. Zwei der Seminare finden in den Unterrichtsfächern und eines in Bildungswissenschaften statt. In den Vorbereitungsseminaren soll ein fachspezifisches Verständnis Forschenden Lernens ausgebildet werden, und es wird jeweils ein darauf aufbauendes Forschungsprojekt geplant. Das Vorbereitungsseminar Philosophie schließen die Studierenden mit einer benoteten Prüfungsleistung (Hausarbeit) ab. Die Hausarbeit besteht inhaltlich aus einem geplanten Forschungsprojekt im Unterrichtsfach Philosophie und bildet die Basis für

eine erste Strukturskizze zum Forschenden Lernen. Während der Praxisphase werden die Studierenden seitens der Universität in einem alle zwei Wochen stattfindenden Begleitseminar betreut. Obligatorisch ist in jedem Fach eine abschließende Reflexion, die in der Philosophie in Form einer unbenoteten Studienleistung abgeschlossen wird.

3 Das Material

3.1 Reflexion des Praxissemesters Philosophie anhand von Strukturlegeplänen

Arbeitsanweisungen für Praxissemesterstudierende in einer digitalen Lernumgebung

Erster Arbeitsschritt: Rekonstruieren Sie auf Basis des Strukturlegeplans, der vor Beginn der Praxisphase auf Basis Ihrer VPS-Hausarbeit erstellt wurde, Ihren Begriff des Forschenden Lernens.

Die Leitfrage lautet: Welche Vorstellung vom Forschenden Lernen hatten Sie vor der Schulphase des Praxissemesters?

Zweiter Arbeitsschritt: Fertigen Sie bitte einen zweiten Strukturlegeplan an. Dieser basiert auf Ihren Erfahrungen, die Sie *während* der Schulpraxis gesammelt haben. Der zweite Strukturlegeplan kann entweder eine Modifizierung des ersten Strukturlegeplans oder ein komplett neuer Plan sein. Bitte nutzen Sie in der Modifizierung andersfarbige Kacheln, damit sichtbar wird, wie sich Ihre Vorstellung vom Forschenden Lernen verändert hat.

Dritter Arbeitsschritt: Basierend auf den zwei von Ihnen erstellten Strukturlegeplänen möchte ich Sie bitten, auf ca. 2–3 Seiten folgende Arbeitsanweisungen und Fragen zu bearbeiten:

- Beschreiben Sie, wie sich Forschendes Lernen für Sie vor der Schulphase des Praxissemesters in der Philosophie dargestellt hat.
- Erläutern Sie, inwiefern sich Ihre Vorstellung vom Forschenden Lernen in der Philosophie nach der Praxisphase verändert hat.
- Sehen Sie Unterschiede zwischen dem Forschenden Lernen in der Philosophie und Ihrem anderen Unterrichtsfach?
- Sehen Sie Möglichkeiten, Elemente des Forschenden Lernens im Beruf fortzuführen? Falls ja, welche? Falls nein, warum nicht?
- Sollte das Forschende Lernen bereits in den Didaktik-Seminaren im Bachelor thematisiert werden? Falls ja, nennen Sie bitte fachdidaktische Beispiele. Falls nein, erläutern Sie die Gründe.
- Bilanzieren Sie bitte, ob das Forschende Lernen Sie in Ihrem Wunsch, eine Philosophielehrkraft zu werden, bestärkt hat. Fall ja, warum? Falls nein, warum nicht?

Bitte erstellen Sie aus den zwei Strukturlegeplänen und Ihren Erläuterungen eine PDF-Datei. Laden Sie diese in Ihr VPS-Portfolio hoch. Abgabefrist: XX.XX.XXXX

3.2 Exemplarische Strukturlegepläne

Die folgenden Abbildungen 1 und 2 zeigen eine studentische Ausarbeitung der Strukturlegepläne vor und nach der schulpraktischen Phase. Im Online-Supplement ist zudem die gesamte Abgabe des*der Studierenden inkl. der Bearbeitung der Reflexionsfragen als Beispiel einzusehen. Hierbei handelt es sich um das Originalmaterial. Rechtschreibfehler etc. wurden nicht korrigiert.

Strukturleageplan vor dem Praxissemester

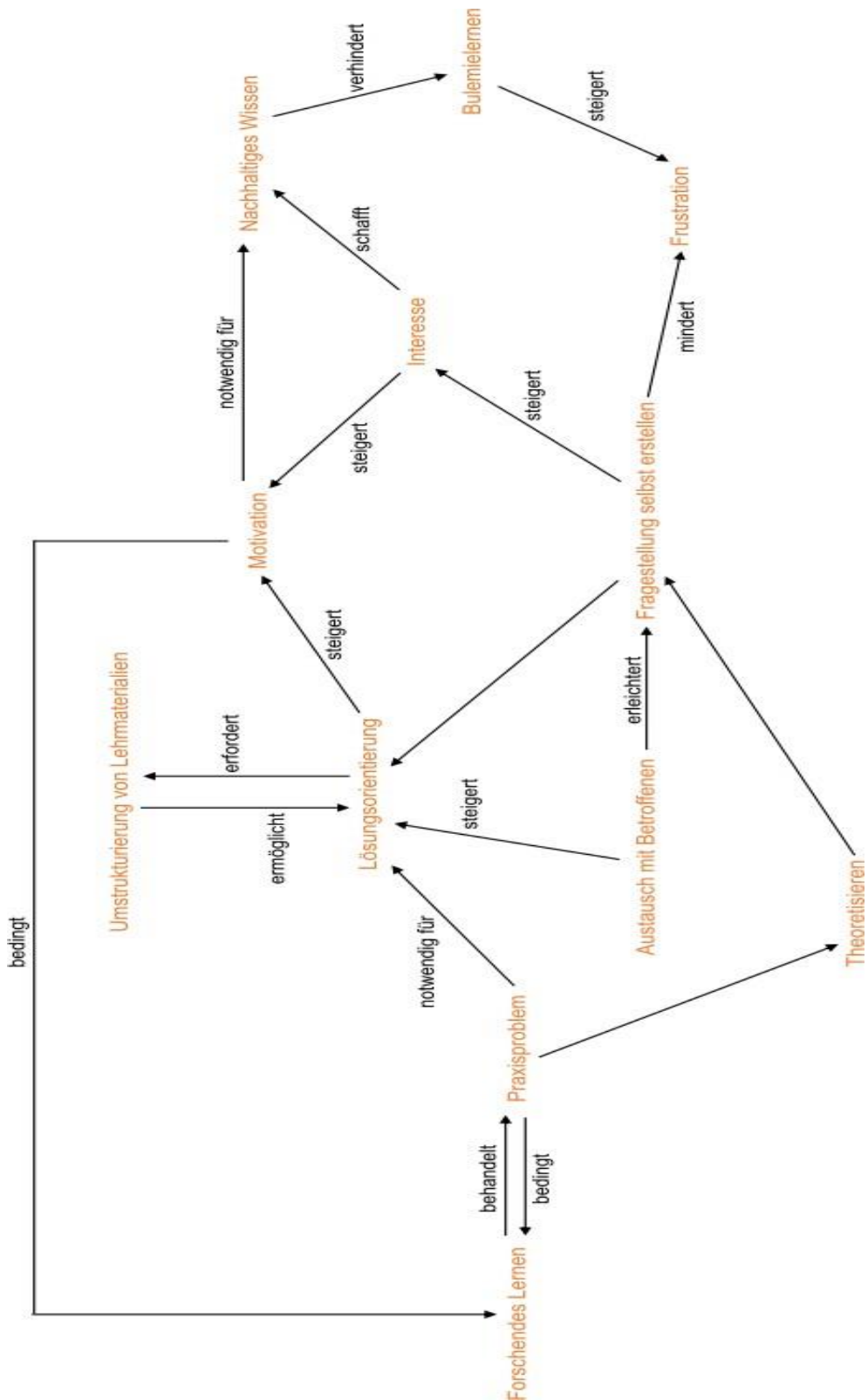


Abbildung 1: Strukturleageplan vor dem Praxissemester (eigene Forschung; Wiedergabe mit freundlicher Genehmigung des*der Studierenden)

Strukturlegeplan *nach* dem Praxissemester

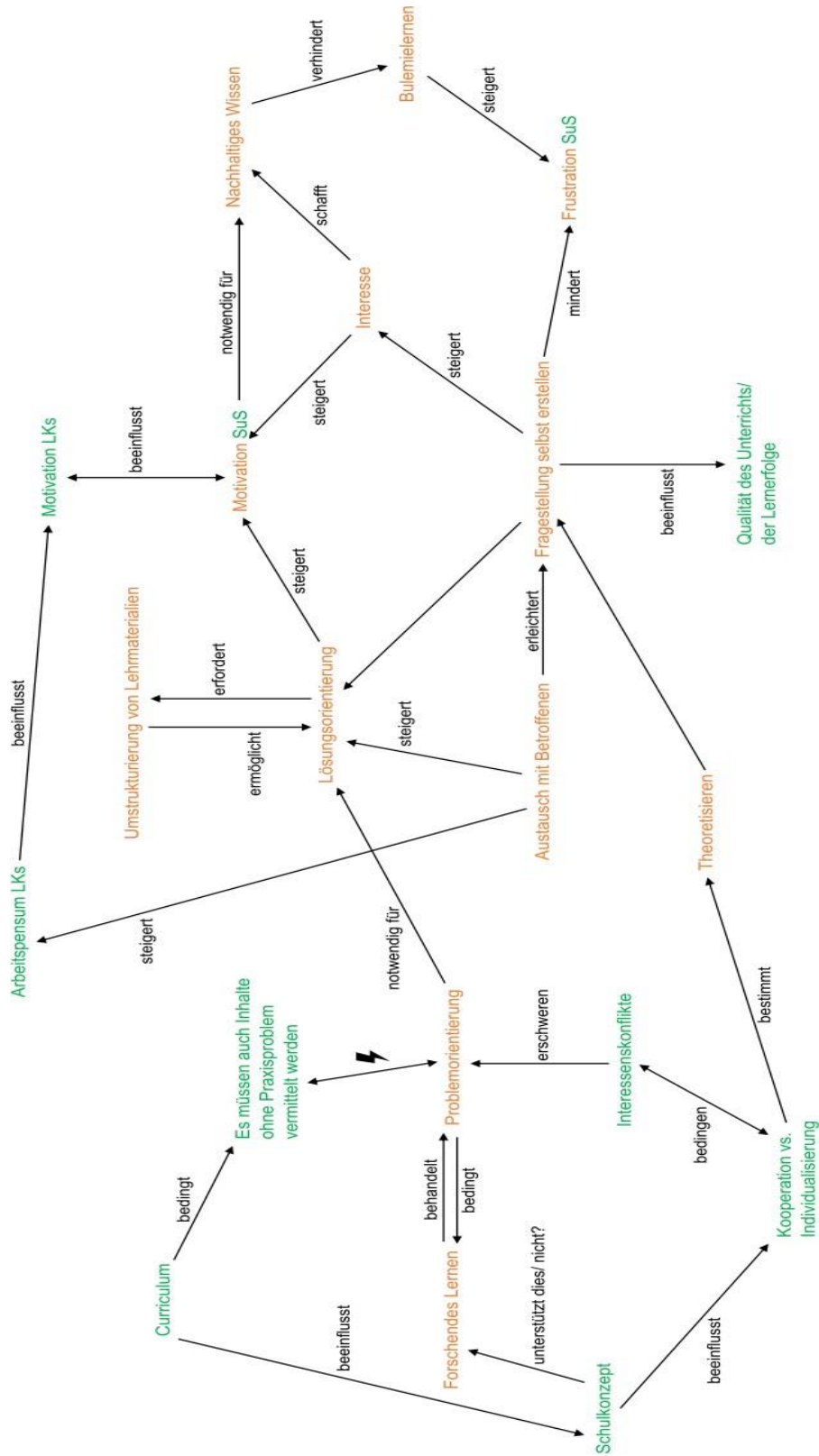


Abbildung 2: Strukturlegeplan *nach* dem Praxissemester (eigene Forschung; Wiedergabe mit freundlicher Genehmigung des*der Studierenden)

3.3 Kommentar zu den Strukturlegeplänen

Um die Strukturlegepläne professionstheoretisch analysieren zu können, wurden drei von vier Entwicklungsaufgaben im Lehrberuf nach Uwe Hericks herangezogen:¹

„(1) Entwicklungsaufgabe Kompetenz

Die eigenen personalen und fachlichen Kompetenzen zur Bewältigung beruflicher Anforderungen einsetzen und ausweiten. [...]

(2) Entwicklungsaufgabe Vermittlung

Ein Konzept der eigenen Rolle als Vermittler von Fachinhalten und kulturellen Sachverhalten entwickeln. [...]

(4) Entwicklungsaufgabe Institution

Möglichkeiten und Grenzen der institutionellen Rahmenbedingungen erkennen und mitgestalten; ein Konzept der Kooperation mit Kollegen entwickeln.“ (Hericks, 2006, S. 64)

In beiden Strukturlegeplänen fällt auf, dass das Forschende Lernen nicht im Zentrum steht (links außen), sondern eher die Funktion eines Denkanstoßes hinsichtlich der eigenen Professionalität hat. In beiden Strukturlegeplänen bleibt folgender Entwicklungspfad bestehen: Forschendes Lernen – Praxisproblem – Lösungsorientierung – Motivation – Nachhaltiges Wissen. Aus Perspektive von Hericks kann hier zur Analyse die Entwicklungsaufgabe (2) „Vermittlung: Ein Konzept der eigenen Rolle als Vermittler“ (Hericks, 2006, S. 64) herangezogen werden. Die Elemente Forschendes Lernen – Praxisproblem – Lösungsorientierung – Motivation – Nachhaltiges Wissen bilden den Kern der Selbstpositionierung als Lehrkraft. Das nachhaltige Wissen, das mit „Bulimielernen“ kontrastiert wird, scheint ein Ziel des angehenden Vermittlers bzw. der angehenden Vermittlerin von Fachwissen und kultureller Vermittlung zu sein.

Aus Perspektive der Entwicklungsaufgabe Kompetenz (1) nach Hericks „Die eigenen personalen und fachlichen Kompetenzen zur Bewältigung beruflicher Anforderungen einsetzen und ausweiten“ (Hericks, 2006, S. 64) wird deutlich, dass der*die Studierende explizite fachliche Kompetenzen des Philosophierens nicht zum Gegenstand des Forschenden Lernens und somit auch nicht als Teil der eigenen Professionalisierung sieht. Die fachlichen Kompetenzen werden eher indirekt exponiert, was sich beispielsweise im zweiten Strukturlegeplan zeigt. Hier sieht der*die Studierende einen Konflikt zwischen der für die Philosophie typischen „Problemorientierung“ und der curricularen Notwendigkeit, „Inhalte ohne Praxisproblem“ vermitteln zu müssen.

Durch die Schulerfahrung wurde die zweite Strukturskizze komplexer; die Grundstruktur bleibt allerdings erhalten. Die ergänzten Begriffe (grün) beziehen sich insbesondere auf die Entwicklungsaufgabe Institution (4): „Möglichkeiten und Grenzen der institutionellen Rahmenbedingungen erkennen und mitgestalten“ (Hericks, 2006, S. 64). Dazu zählen Begriffe wie Schulcurriculum, Schulkonzept sowie Arbeitspensum, die ergänzt wurden und sowohl im Beruf als auch im zweiten Strukturlegeplan den institutionellen Rahmen bilden.

4 Theoretischer Hintergrund

Die folgende Erläuterung des theoretischen Hintergrunds umfasst zwei Schwerpunkte: zum einen, was es aus einer fachdidaktischen Perspektive bedeutet, sich zu professionalisieren und selbstständig eine Progression diagnostizieren zu können. Zum anderen wird die theoretische Grundlage zu Strukturlegeplänen dargestellt und wie diese bisher in der erziehungswissenschaftlichen Forschung eingesetzt wurden.

¹ Die dritte Entwicklungsaufgabe nach Hericks wird bei der Analyse nicht herangezogen, soll aber der Vollständigkeit wegen aufgeführt werden: „(3) Entwicklungsaufgabe Anerkennung. Ein Konzept der pädagogischen (Fremd-)Wahrnehmung der Schülerinnen und Schuler als der entwicklungsbedürftigen Anderen entwickeln.“ (Hericks, 2006, S. 64)

- a) Zentral für das professionelle Selbstverständnis als Philosophielehrkraft ist die Selbsteinschätzung hinsichtlich des Fachwissens und der damit verbundenen philosophischen Kompetenzen. Interessant an der Fachphilosophie ist in diesem Zusammenhang, dass ein fachwissenschaftlicher Zugang zum Fach rein methodisch gedeutet werden kann. Damit ist gemeint, dass typische philosophische Methoden, wie bspw. das Argumentieren, oder bestimmte Gesprächstechniken (Sokratisches Gespräch) bereits den fachwissenschaftlichen Gehalt des Faches darstellen. Philosophie hat diesem Fachverständnis nach einen hauptsächlich methodischen Charakter – es soll beigebracht werden, wie man philosophiert.

Neben diesem Verständnis von Philosophie existiert ein weiteres, das eher den materiellen Gehalt der Philosophiegeschichte verfolgt. Dabei werden Fragen im Philosophieunterricht durch philosophisch-historische und/oder aktuelle Theorien beantwortet. Philosophische Methoden werden hierbei ebenfalls berücksichtigt, doch der Fokus liegt eher darauf, welche*r Philosoph*in was zu welcher Frage beigetragen hat (vgl. Golus, 2021). Hinsichtlich der Professionalisierung angehender Philosophielehrkräfte bedeutet es, sich dessen bewusst zu sein, welchen Begriff von Philosophie bzw. von Philosophieren man für den eigenen Unterricht nutzt. Das Forschende Lernen hilft den angehenden Lehrkräften dabei, auszuloten, ob eines der beiden Philosophieverständnisse für sie anwendbar ist oder ob sich vielleicht keiner dieser Zugriffe für ihren Unterricht eignet.

- b) Die theoretische Grundlage für die methodisch angeleitete Reflexionsarbeit im Rahmen des Praxissemesters bildet der Beitrag von Ann Christin Faix et al. „Strukturlegepläne als hochschuldidaktisches Instrument zur Lehrevaluation und Reflexion Subjektiver Theorien“ (Faix et al., 2020). Ein Ziel des Beitrags von Faix et al. liegt darin, durch Strukturlegepläne, die von Studierenden angefertigt werden, Subjektive Theorien der Lernenden sichtbar zu machen.

„Subjektiven Theorien kommt eine entscheidende Bedeutung für die Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte zu, da angenommen wird, dass sie handlungsleitend sind und beeinflussen, wie Lehrkräfte Unterricht planen, wahrnehmen und durchführen [...]. Aufgrund ihres Einflusses auf das Wahrnehmen und Handeln ist es notwendig, dass sich Lehramtsstudierende ihre Subjektiven Theorien bewusst machen und diese in angemessener Weise reflektieren können.“ (Faix et al., 2020, S. 524)

Weiterführend wird von Faix et al. (2020) detailliert beschrieben, wie Strukturlegepläne angefertigt werden können. Insbesondere das methodische Anfertigen wurde mit Studierenden im Rahmen des Begleitseminars des Praxissemesters besprochen und auf den eigenen Reflexionsprozess übertragen. Basierend auf diesem Beitrag sollte im Rahmen der Reflexion des Praxissemesters von Studierenden individuell erarbeitet werden, was ihre Subjektiven Theorien zum Forschenden Lernen vor und nach der Praxisphase waren. Dabei stand insbesondere die Professionalisierung als Fachlehrkraft im Fokus, was inhaltlich eine andere Schwerpunktsetzung darstellt als bei Faix et al. (2020).

5 Erfahrungen

Die Erfahrungen aus dem Praxissemester haben gezeigt, dass sich die Methode des Strukturlegeplans, um eigene Reflexions- und Progressionsprozesse sichtbar zu machen, gut für eine individuelle Selbsteinschätzung als Lehrkraft eignet. Basierend auf der Möglichkeit, das eigene Denken und schulpraktische Handeln durch diese Methode sichtbar werden zu lassen, wurde eine produktive Auseinandersetzung mit Subjektiven Theorien als (angehende) Lehrkraft durchaus angeregt. Allerdings haben sich auf der Grundlage des durchgeführten Reflexionsseminars und der erstellten Strukturlegeplänen auch Schwächen in der Konzeption und Umsetzung gezeigt, die im Folgenden angesprochen werden sollen.

5.1 Professionalisierung als Fachlehrkraft wurde wenig sichtbar

Insgesamt ist aus den eingereichten Strukturlegeplänen deutlich geworden, dass der Fokus bei der Erstellung dieser kaum auf der fachlichen Professionalisierung als Philosophielehrkraft lag. Der*die Studierende hat zwar die Änderungen der Subjektiven Theorien in Form der Strukturlegeplänen offengelegt, doch hätten diese wahrscheinlich auch in jedem anderen Unterrichtsfach erstellt werden können. Es wird aus den Strukturlegeplänen nicht ersichtlich, welcher Begriff von Philosophie genutzt wurde, um bspw. Unterrichtsmaterial zu entwerfen.

Seitens der Lehrenden des Praxissemesters im Fach Philosophie bedeutet diese Feststellung, die Anweisung zum Erstellen der Skizze deutlich inhaltlicher, d.h. philosophischer, auszurichten. Eine Mischung aus allgemeindidaktischen und fachdidaktischen Beobachtungen und Fachtermini ist dabei durchaus gewünscht. Wenn allerdings die angehende Philosophielehrkraft als solche in den Strukturlegeplänen nicht sichtbar wird, so kann dementsprechend die Progression der Professionalisierung im Fach Philosophie nicht herausgearbeitet werden.

5.2 Austausch der Studierenden nach dem Erstellen der Strukturlegepläne

Nachdem die Studierenden die Strukturlegepläne erstellt und die entsprechenden Fragen zum Forschenden Lernen beantwortet hatten, fand keinerlei Austausch unter den Studierenden mehr statt. Die Reflexion wurde individuell als Einzelleistung durchgeführt. Dies haben Studierende, insbesondere unter Berücksichtigung der Isolierung von anderen Lernenden während der Pandemie, als verbesserungswürdig eingeschätzt. Sie hätten sich eine weitere Ebene der Reflexion gewünscht, die darin hätte bestehen können, ihren Kommiliton*innen aus dem Praxissemester Philosophie die individuellen Strukturlegepläne und die daraus abzuleitende Vorstellung des Forschenden Lernens zu präsentieren und mit ihnen zu diskutieren. Nach Rücksprache mit einigen Studierenden aus diesem Praxissemesterdurchlauf war nicht nur ein Interesse an einem allgemeinen Austausch da, sondern auch eine gewisse Neugier, wie die anderen Strukturlegepläne gestaltet wurden. Dementsprechend wäre es sinnvoll, seitens der Praxissemesterlehrenden eine zweite Reflexionsebene in kleineren Arbeitsgruppen einzuplanen und anzuleiten. Unabhängig von der pandemischen Lage wäre das Gruppentreffen ein von den Studierenden geplantes, was sowohl den Ort (ggf. Zoom) als auch die Zeit betrifft. Welche Schwerpunkte und Reflexionsergebnisse im Rahmen der zweiten Reflexionsebene angestrebt werden können und welche Rolle dabei die Lehrenden des Praxissemesters einnehmen sollten, wird im Rahmen kommender Semester erprobt werden.

5.3 Benotung der Praxissemesterreflexion

Die Reflexion des Praxissemesters Philosophie ist für die Lehramtsstudierenden obligatorisch. Allerdings unterscheidet es sich von Fach zu Fach, ob die Studierenden das Reflexionsseminar entweder mit einer benoteten Prüfungsleistung oder mit einer unbenoteten Studienleistung abschließen. Das ist von den jeweiligen Modulordnungen der Fächer abhängig. In der Philosophie wird eine abschließende, unbenotete Studienleistung verlangt. Inwiefern diese Tatsache dazu führte, dass manche Strukturlegepläne wenig gründlich und differenziert eingereicht wurden, ist an diesem Punkt nicht rekonstruierbar. Es ist allerdings recht wahrscheinlich, dass bei einer Benotung der Strukturlegepläne und der abschließenden Fragen die Qualität der eingereichten Leistungen höher gewesen wäre.

Literatur und Internetquellen

- Faix, A.-C., Lütje-Klose, B., Textor, A. & Wild, E. (2020). Strukturlegepläne als hochschuldidaktisches Instrument zur Lehrevaluation und Reflexion Subjektiver Theorien. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (1), 523–537. <https://doi.org/10.4119/hlz-2486>
- Golus, K. (2021). Zur Theorie-Praxis-Relationierung in philosophischen Bildungskontexten. In C. Caruso, C. Harteis & A. Gröschner (Hrsg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung – Verhältnisbestimmung aus der Perspektive der Fachdidaktiken* (S. 121–129). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32568-8_7
- Hericks, U. (2006). Die bildungsgangtheoretische Grundkonzeption der Studie und ihr Bezug zum Stand der Forschung. In U. Hericks (Hrsg.), *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe – Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 35–67). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90060-5_2

Beitragsinformationen²

Zitationshinweis:

Golus, K. (2023). Zum Einsatz von Strukturlegeplänen als Methode einer professionsbezogenen Praxissemesterreflexion im Unterrichtsfach Philosophie. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 220–228. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6692>

Online-Supplement:

Exemplarische Strukturlegepläne und studentischer Kommentar

Online verfügbar: 29.11.2023

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

² Das diesem Beitrag zugrunde liegende Projekt BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert.

Zum Nacherfinden. Fachdidaktische, fachbezogene sowie
fächer- oder disziplinübergreifende Konzepte und Materialien für die Lehre

Der fachdidaktische Blick im Forschenden Lernen

Vorschlag für eine sprachdidaktisch inspirierte Ethnographie in der Lehramtsausbildung

Björn Stövesand^{1,*} & Friederike Kern¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,

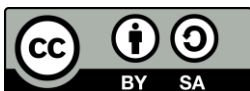
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,

Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld

stoevesand@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: In diesem Beitrag skizzieren wir einen Vorschlag für eine fachdidaktische Adaption der ethnographischen Beobachtung. Ausgehend von einer fachspezifischen Gestaltung Forschenden Lernens – hier am Beispiel des Faches Deutsch – soll gezeigt werden, wie eine „fachdidaktisch inspirierte Ethnographie“ im Kontext studentischer Praxisphasen im Lehramtsstudium eingesetzt werden kann, um für die fachliche Mikrostruktur und die inhärenten Mechanismen des Deutschunterrichts an der Grundschule zu sensibilisieren. Insbesondere die Vermittlung und Schulung einer wissenschaftlichen Wahrnehmung in Anlehnung an das Konzept von Goodwin (1994) „Professional Vision“, speziell bezogen auf fachdidaktische Inhalte, soll durch das vorgestellte Seminarkonzept ermöglicht werden. Dazu werden im Beitrag zunächst zentrale theoretische Bezüge aus Kasuistik, Vignettenforschung und Forschendem Lernen skizziert, um darauf aufbauend die Notwendigkeit zur Schulung einer professionellen (Unterrichts-)Wahrnehmung darzustellen. Im Beitrag wird das Seminarkonzept detailliert erläutert. Die darin genannten Begleitmaterialien werden zur Nachnutzung zur Verfügung gestellt.

Schlagwörter: Forschendes Lernen; Ethnographie; Sprachdidaktik; Reflexion; Lehrerbildung



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

Das Forschende Lernen und die Kasuistik sind hochschuldidaktische Formate, die sich in der Lehrer*innenbildung unter dem Anspruch, die Reflexionsfähigkeit zu fördern, fest etabliert haben (Kunze, 2016, 2017; Neuweg, 2021; Ohlhaber & Wernet, 1999). Nachdem diese am wissenschaftlichem Denken orientierte Lernform in den zentralen Dokumenten zur Programmatik der Lehramtsausbildung festgeschrieben wurde (KMK, 2004; Wissenschaftsrat, 2001), haben sich an den Universitäten verschiedene Formate Forschenden Lernens und der Fallarbeit herausgebildet (vgl. Basten et al., 2019; Feindt & Broszio, 2008; Fichten, 2010; Koch-Priewe & Thiele, 2009; Schmidt & Wittek, 2020; Stang, 2016), die auf je unterschiedliche Weise eine wissenschaftlich inspirierte Zugriffsform auf das Handlungsfeld „Unterricht“ als Zielsetzung ausflaggen (Kunze, 2016; Schmidt & Wittek, 2021). In diesem Beitrag wird das Attribut „forschend“ vor allem in Hinblick auf die Vermittlung einer „phänomenologischen Offenheit“ (Breuer et al., 2019) verwendet, die sich durch eine bewusste Abkehr von gewohnten Wahrnehmungsmustern im Rahmen der Beobachtung auszeichnet und das nachvollziehende Verstehen ins Zentrum rückt. Orientiert an einer Analogie zwischen „ethnographischer Sichtweise“ (Schütze, 1994, S. 190; Thole, 2010) und „forschender Grundhaltung“ (vgl. Boelhaue et al., 2004; Huber, 1970) wird nachfolgend ein Veranstaltungsformat vorgestellt, das am Beispiel des Faches Deutsch in der Grundschule ethnographisches Beobachten als Reflexionsvehikel fokussiert, um eine sprachdidaktisch inspirierte Praxisreflexion (vgl. Schmidt & Wittek, 2021) angehender Lehrkräfte zu ermöglichen (Kern & Stövesand, 2018, 2019). Folgend wird zunächst eine didaktische Kommentierung vorgenommen, welche die Grundlage für die Durchführung und den Nachvollzug des Seminars darstellt. Im Anschluss an eine tabellarische, kommentierte und durch Begleitmaterialien ergänzte Ablaufplanung wird der theoretische Hintergrund präsentiert, der sich im Kern auf das Konzept der „Professional Vision“ nach Goodwin (1994) bezieht. Erfahrungen von Studierenden und Lehrenden runden die Darstellung ab.

2 Didaktischer Kommentar

Das Seminar ist als Fallstudienseminar bzw. Kolloquium konzipiert und richtet sich an fortgeschrittene Studierende am Ende der Bachelorphase oder im Master. Es baut auf Überlegungen zum Forschenden Lernen bzw. kasuistischen Arbeiten im Umfeld der Praxisphasen im Lehramtsstudium auf. Dabei wird vor allem die Ethnographie als wissenschaftlicher Orientierungsrahmen etabliert: Die Studierenden werden in den Grundprinzipien ethnographischer Beobachtung (Breidenstein, 2010, S. 30ff.) geschult,¹ um im Anschluss eigenständige Beobachtungsstudien im Unterricht durchführen zu können. Die grundsätzliche Zielsetzung folgt dabei dem Anspruch einer Reperspektivierung des Handlungsfeldes, d.h. einer bewussten Abkehr von gewohnten Wahrnehmungs- und Deutungsroutinen (Heinzel, 2006; Kunze, 2017; Pollmanns et al., 2017). Mithilfe des „ethnografischen Blicks“ soll die „Normativität des pädagogischen Blicks“ (Breidenstein, 2010, S. 41) suspendiert werden, um so „Unterricht als kollektive Praxis“ (Combe, 2015) bzw. als „fremde Kultur“ (Breidenstein, 2010) aufzufassen. Für das Fach Deutsch ist das Ziel daher vor allem, eine Abkehr von laienlinguistischen und vorschnellen sprachkompetenzbezogenen Zuschreibungen an Schüler*innen (vgl. Stövesand, 2019; in Vorbereitung) zu bewirken. Gleichzeitig soll damit eine Sensibilisierung für Heterogenitätsdimensionen ermöglicht werden (vgl. Junker et al., 2020; Koschel & Weyland, 2020; Paulus et al., 2022). Der Verfremdungseffekt steht dabei im Zentrum:

¹ Distanzierung vom Alltagswissen, Etablierung und Nutzung der Beobachterrolle, Verschriftlichung und reflexiv-analytischer Umgang mit Beobachtungen.

„[...] die Hauptaufgabe einer Ethnographie schulischen Unterrichts liegt darin, das, was alle kennen, mit neuen Augen zu betrachten, es muss darum gehen, das, was uns selbstverständlich ist, auf Distanz zu bringen, um es erst dadurch in neuer Weise der sozialwissenschaftlichen Analyse zu erschließen.“ (Breidenstein, 2010, S. 207)

Methodisch werden dazu das Beobachten und das detaillierte interpretationsfreie Beschreiben fokussiert, durch welche die angehenden Lehrkräfte in einen Versprachlichungszwang gebracht werden. Auf dessen Basis erfolgen im Anschluss kasuistisch orientierte, fachdidaktische Reflexionen und Analysen, durch die die fachliche Mikrokultur des Deutschunterrichts in den Blick genommen wird.

Da im Rahmen von studentischen Forschungsprojekten die methodischen Anforderungen angepasst werden müssen, um den Rahmenbedingungen des Studiums zu entsprechen, wird in der Veranstaltung das Offenheitspostulat der Ethnographie (Kleining, 2001) ein Stück weit beschränkt: Im Sinne einer „Fokussierten Ethnographie“ (Knoblauch, 2001; Oester, 2007) sind die Studierenden angehalten, sich in ihren Beobachtungen auf die Fachlichkeit des Deutschunterrichts zu konzentrieren (vgl. auch Brügelmann, 2012). Die Frage „Was macht den Unterricht zum Deutschunterricht?“ wird zur Leitfrage, um so das thematische Feld einzugrenzen und eine fachdidaktische Analyse zu präfigurieren. Eine derartige Schwerpunktsetzung kann noch weiter getragen werden; ein Beispiel hierfür ist die Fokussierung heterogenitätsrelevanter Phänomene im Deutschunterricht (vgl. Grewe & Möller, 2020) als Beobachtungsfolie. Eine thematische Eingrenzung ist aber keinesfalls als ein Widerspruch zum Offenheitspostulat zu verstehen. Vielmehr wird durch sie der potenzielle *cognitive overload* (Sunder et al., 2016) der Studierenden verringert, damit die maximale Kontingenz des Augenblicks für eine Beobachtung bzw. Beschreibung zugänglich gemacht werden kann. Notwendig dafür ist allerdings eine Sensibilisierung für die eigene Wahrnehmung und die notwendigen Explikationszwänge, die in der Unübersichtlichkeit des Augenblicks zunächst unter dem Radar bleiben. In so einer Konzeption erfolgt die eigenständige Beschreibung von Deutschunterricht in ethnographischer Weise; die anschließende, fachbezogene Analyse wiederum folgt der Idee einer praxisreflexiven Kasuistik (Kunze, 2016; Schmidt & Wittek, 2020). Es können sich auch deutliche Anleihen bei der „rekonstruktiven“ Kasuistik (Schmidt & Wittek, 2020) zeigen – je nach methodischer Zugriffsweise im Analyseprozess.

Ziel des Seminars ist es, die spezifische Logik des Fachunterrichts zu rekonstruieren und zu verstehen (vgl. dazu Clemens et al., 2017; Kern, 2017). Durch die Herausforderung, auch vor- oder nichtsprachliche Phänomene – z.B. Körperverhalten, Gesten, Proxemik – zu versprachlichen, soll ein reflexiver Sog erzeugt werden: Das Suchen nach einer adäquaten Beschreibungssprache erfordert ein dezidiertes Nachdenken über Phänomene, die sonst im Nebel des Alltäglichen untergehen. Hier dockt entsprechend ein weiterer Aspekt der „fachdidaktischen Inspiration“ an: Der sprachdidaktisch-linguistische Rahmen soll nicht nur im Zentrum der Beobachtungen und Analysen stehen, sondern auch als Beschreibungsinstrumentarium zur Verfügung stehen. So können die Studierenden das, was sie im Deutschunterricht (für diesen Beitrag spezifisch sprachdidaktische Inhalte) beobachten, über linguistische Vorgehensweisen und Terminologie fachadäquat und stark verdichtet abbilden. Ein Beispiel hierfür wäre die IPA-Transkription² von beobachteten Lautierungsübungen. Durch eine solche mediale Transformation, die über eine bloße Dokumentation und Konservierung hinaus geht, erhält bereits das Moment des Aufschreibens ein analytisches Potenzial: Untersuchungsfeld und -gegenstand werden verfremdet und gleichermaßen zu einem wissenschaftlichen Objekt der Betrachtung gemacht („object of knowledge“; vgl. Goodwin, 1994; Hirschauer, 2001).

² Das International Phonetic Alphabet (IPA) ist ein konventionalisiertes System zur Transkription lautsprachlicher Phänomene. Auf diese Weise wird beispielsweise in Wörterbüchern die Standardlautung einzelner Lexeme dargestellt.

Im Folgenden wird ein tabellarischer Seminarplan vorgestellt, der sich in insgesamt fünf Phasen aufteilt, von denen einzelne gleichermaßen auch als Exkurs in andere Veranstaltungsformate übertragen werden können: Einführung, Beobachten, Beschreiben, Feldphase und Entdecken.

3 Material

3.1 Sitzungsplanung

<i>Phase</i>	<i>Sitzungstitel</i>	<i>Inhalt</i>	<i>Material/Literatur</i>
1	Einführung	Vorbesprechung	Erläuterungen zum Konzept; Erfahrungsabfrage zum wissenschaftlichen Beobachten
2	Beobachten	Wissenschaftliches Beobachten und Ethnographie	Historische Bedeutung und Entwicklung der Beobachtung in den Sozialwissenschaften; Verhältnis zur Ethnographie Reh (2012a)
3	Ethnographisches Beobachten und pädagogische Ethnographie	Offene Beobachtung eines (Fach-)Unterrichtsvideos; Protokollierung der Beobachtung unter Berücksichtigung des Verfremdungspostulats und des Detailzwangs	Kapitel „Wozu Ethnographie?“ in Breidenstein et al. (Hrsg.). (2015), <i>Ethnographie</i> , S. 13–44. Supplement 1: „Das ethnographische Beobachtungsprotokoll“
4	Fachdidaktisch inspirierte Ethnographie	Besprechung der impliziten Fokussierung bei der Videobeobachtung; Blinde Flecken der fachspezifischen Mikrokultur aufdecken; methodische Problematisierung und Modifikation des Verhältnisses von Wissen und Fremdheit beim ethnographischen Beobachten; Konzepterarbeitung „Fachdidaktisch inspirierte Ethnographie“	Knoblauch (2001) Supplement 2: „Reflexion der Beobachtung“
5	Beobachten im Fachunterricht: Was ist das „Deutsch“ am „Deutschunterricht“?	Fachdidaktisch inspirierte Beobachtung desselben Videos (Einheit 3); Vergleich der Protokolle aus beiden Sitzungen mit Blick auf die Beschreibungssprache und Reflexionspotenziale. Hausaufgabe: Schreiben eines Methodenkapitels zur „Fachdidaktisch inspirierten Ethnographie“	Clemens et al. (2017) Supplement 3: „Beobachtung im Deutschunterricht“ und ggf. als Unterstützung erneut Supplement 2: „Reflexion der Beobachtung“

	<i>Phase</i>	<i>Sitzungstitel</i>	<i>Inhalt</i>	<i>Material/Literatur</i>
6	Beschreiben	Write to discover – Ethnographisches Schreiben	Fokussierung der epistemischen Dimension des Schreibens innerhalb der methodologischen Kontexte der Ethnographie; Reflexions- und Verfremdungspotenziale der Verschriftung; Potenziale und Grenzen einer fachspezifischen Beschreibungssprache	Hirschauer (2001)
7		Protokollierungstechniken – Die Unterrichtswirklichkeit als Text	Bisher aufgekommene Schwierigkeiten bei der Protokollierung thematisieren; Strategien zum effizienten Notieren und Verschriften erarbeiten; Beobachtungsleitfragen entwickeln als Hilfe für die eigenen Beobachtungsstudien	Reh (2012b) Supplement 4: „Entwicklung eigener Beobachtungsleitfragen“
–	Feldphase		Durchführung eigener Beobachtungen im Grundschulunterricht; Protokollierung der Beobachtungen und digitale Verfügbarmachung für den*die Dozenten*Dozentin; notwendige Einplanung der Feldphase in den Seminarablauf	
8	Entdecken	Kodieren, Entdecken und analytisches „Herumspielen“	Bilden von Interpretationsgruppen; Auffälligkeiten und Ideen an den Text schreiben; Herstellung eines wissenschaftlichen „Werkstücks“ aus dem Rohprotokoll auf Basis kommunikativer Ressourcen; Ausgangspunkt für die Entwicklung analytischer Themen; Lehrende*r hält sich zurück, um nicht als Diskursmacher aufzutreten	Kapitel: „Distanzierungen: Strategien der Analyse“ in Breidenstein et al. (2015), S. 109–176 Supplement 5: „Analyseschritt 1“

	<i>Phase</i>	<i>Sitzungstitel</i>	<i>Inhalt</i>	<i>Material/Literatur</i>
9	Entdecken (Forts.)	Analyse 2. Ordnung	Arbeit an den ersten analytischen Zugängen; Einordnung in „analytische Modi“ (Zuschreibung, Bewertung, Deskription, Sinnerschließung, ...) und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Analyseformen	Supplement 5: „Analyseschritt 2“
10		Rekonstruktionen und Theoriegenese	Weiterarbeit an den analytischen Themen und roten Fäden; Theorieentwicklung als „Aufschlüsselung der Daten“; Zuordnung relevanter Protokollstellen zu analytischen Themen	
11		Vorstellung und Plenumsdiskussion	Tagungsprinzip: Vorstellung des aktuellen Stands der analytischen Arbeit; Darstellung der bisherigen Arbeit und Transparenz über Entwicklung der analytischen Themen	

Die Studierenden sollen in eigenen kleinen Forschungsprojekten Deutschunterricht in der Grundschule beobachten und dabei eine wissenschaftliche Haltung einnehmen. Eine wichtige Frage ist hierbei der Feldzugang, der entsprechend organisiert werden muss. Die Erfahrungen zeigen, dass die meisten Studierenden zu diesem Zeitpunkt bereits über Praxiserfahrung verfügen und mehr oder weniger gute Kontakte zu einzelnen Schulen bzw. Lehrkräften vorweisen können. Eine Anonymisierung der Daten ist problemlos umsetzbar, da das (ethnographische) Beobachten auf übliche Kontextinformationen verzichten kann und Informationen, die eine Identifikation der beobachtenden Akteur*innen ermöglichen würden, von den Studierenden nicht mitprotokolliert werden müssen (Charakteristik der Schule, Ort, Name, Leistungszusammensetzung, ...). Für den Fall, dass solche Feldkontakte nicht vorhanden sind, müssen alternative Lösungen gefunden werden, die sich beispielsweise über das Ankoppeln an institutionell geplante Praxisphasen (bspw. das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen) realisieren lassen.

Inhaltlich gliedert sich die Veranstaltung in einen instruktiven und einen selbsttätigen Forschungsteil. Im instruktiven Teil (Sitzungen 1, 2) werden die Studierenden zunächst in der grundsätzlichen Programmatik und Historie der Ethnographie als sozialwissenschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Forschungsrichtung geschult. Darin integriert finden immer wieder Übungen statt, in denen sich die Studierenden mit dem Beobachten und der extensiven Schreibpraxis der Ethnographie vertraut machen können. Der fachspezifische Fokus wird in diesen Sitzungen bereits über Beobachtungen von videographierten Beispielstunden aus dem Deutschunterricht hergestellt (Sitzung 3).³ Bereits hier zeigen sich in der Regel erste Sensibilisierungen: Die Studierenden erkennen, dass sie in ihren intuitiven Beobachtungen häufig primär pädagogische und allgemein-didaktische Dimensionen von Unterricht in den Blick nehmen und weniger dessen

³ Falls keine Videodaten für die Lehre vorliegen, kann hier auch gut auf die Videofallarchiv zurückgegriffen werden, die über das Metaportal www.unterrichtsvideos.net/metaportal zugänglich sind.

fachlichen Prozesse. Auf Basis dieser Irritationserfahrungen durch angeleitete Fokussierungen bei den Beobachtungen (Sitzungen 4, 5) werden die Studierenden auf die eigene Beobachtungspraxis vorbereitet. In dieser Phase lassen sich flexibel Modifikationen hinsichtlich der Fokussierung vornehmen: So können hier Reflexionsbausteine eingefügt werden, die eine zusätzliche Fokussierung im jeweiligen Beobachtungsfeld vorbereiten, beispielsweise eine Fokussierung auf diversitäts- bzw. heterogenitätsrelevante Aspekte (vgl. Junker et al., 2020; Koschel & Weyland, 2020) oder auf die Rolle von materiellen und räumlichen Aspekten von (Fach-) Unterricht (Hausendorf, 2008).

Durch den Einsatz von „Papierfällen“ (Alexi et al., 2014), also Fällen, die zuvor einen Filter durch die Dozierenden durchlaufen, können so unterschiedlichste Schwerpunkte in den Blick genommen werden – eben auch gänzlich andere Fachkontexte.

Das ethnographische Schreiben von der Notiz bis zum Protokoll wird in insgesamt drei Sitzungen ausführlich thematisiert und trainiert; im Anschluss beginnt dann die Projektphase. Nach der Feldphase, in der die Studierenden in den von ihnen akquirierten Schulen beobachten, werden im Seminar Übungsformen durchgeführt, die dem Herausarbeiten von analytischen Themen und Rekonstruktionen dienen. Hierbei wird (zunächst) keiner analytischen Methodik gefolgt (alternative Vorgehensweisen sind möglich). So wurde in den bisherigen Durchläufen anfangs bewusst keine methodische Richtung vorgegeben, damit die Studierenden in Interpretationsgruppen offen über die Protokolle sprechen können. Durch ein solches Vorgehen wird dem analytischen Blick auf den Unterricht ein selbstreflexives Moment hinzugefügt: Die Studierenden können zunächst in einen Austausch über den Unterricht treten, der erfahrungsgemäß schnell in evaluative Formen abgleitet (vgl. Breidenstein et al., 2020; Ohlhaber, 2011; Stövesand, im Erscheinen). In einer dafür reservierten Sitzung (Sitzung 9) wird dann genau diese offene Analysepraxis zum Thema gemacht und an den ersten, dokumentierten Zugängen der Studierenden exemplifiziert, welche Analysemodi sich darin abbilden und in welchem Verhältnis das zu sozialwissenschaftlich-rekonstruktiven Vorgehensweisen steht. So wird eine Problematisierung evaluativer und stark mentalistischer Praktiken vorgenommen, die mit der grundsätzlichen Datenförmigkeit, d.h. mit der Ausschnitthaftigkeit und dem reduzierten, handlungspraktischen Informationsgehalt, konfliktieren (vgl. Stövesand, 2019; im Erscheinen). Den Abschluss bildet ein kleines Tagungsformat, bei dem die Studierenden ihre Beobachtungsprojekte vorstellen und diskutieren sollen. Mit diesem Format werden die Forschungsvorhaben in direkter Anlehnung an tatsächliche wissenschaftliche Praktiken durch das Besprechen, Kritisieren und Verteidigen abgerundet.

3.2 Erläuterungen zum Begleitmaterial

Wie dem Seminarplan zu entnehmen ist, liegen den meisten Seminarsitzungen Begleitmaterialien zugrunde, die als Online-Supplements zur Verfügung gestellt werden. Diese Materialien sind nicht zwingend notwendig, um das Seminar auch in anderen Kontexten zu verwenden, und sie lassen Raum für eigene Übungen. Es hat sich allerdings als sinnvoll erwiesen, das oben skizzierte Seminar durch ein Schreibportfolio begleiten zu lassen (vgl. Koch-Priewe et al., 2013; Ziegelbauer & Gläser-Zikuda, 2016). Das heißt, dass die Studierenden im Idealfall das Begleitmaterial und daraus entstehende Texte und Dokumente als Portfolio sammeln und so bereits erste Ressourcen für die spätere Leistungserbringung haben. Darüber hinaus wird so sichergestellt, dass die methodisch-theoretische Progression des Seminars detailliert dokumentiert ist und so eine Art Reader für die jeweils eigenen Beobachtungsstudien darstellt.

Neben dem Begleitmaterial sind im Seminarplan zudem ausgewählte Literaturangaben angefügt, deren Verwendung sich im Seminarverlauf als besonders hilfreich erwiesen hat. Dabei sind dies vor allem Beiträge, die die Ethnographie als Methodologie in der Unterrichtsforschung thematisieren (Breidenstein et al., 2015; Knoblauch, 2001), das wissenschaftliche Beobachten in seiner historischen Entwicklung betrachten (de Boer & Reh, 2012), einen ersten Bezug zur Fachdidaktik Deutsch herstellen (Kern, 2017) und

methodisches Handwerkszeug vermitteln (Breidenstein, 2010; Hirschauer, 2001). Insgesamt hat sich der Sammelband von Breidenstein et al. (2015) als fruchtbare Begleitliteratur erwiesen, um den Studierenden systematische Zugänge zur Ethnographie zu ermöglichen. Um den Fokus auf die Fachdidaktik zu legen, finden sich hier gute Ausgangspunkte und methodische Beispiele, die den Perspektivwechsel auf Unterricht thematisieren.

4 Theoretischer Hintergrund

Das Veranstaltungskonzept schließt an die Überlegung an, dass sich eine wissenschaftliche Sichtweise auf Unterricht maßgeblich von praxis- und handlungsbezogenen Sichtweisen unterscheidet (vgl. Neuweg, 2013). Der Unterschied liegt vor allem darin, welche Phänomene als relevant eingeschätzt und wie sie kategorisiert und sprachlich gefasst werden. Damit schließt das Veranstaltungsformat an das Konzept „Professional Vision“ von Goodwin (1994) an, wie es auch im Forschungsprogramm zur „Professionellen Unterrichtswahrnehmung“ der Fall ist (Gold & Holodynski, 2017; Sherin, 2007; Sherin & van Es, 2009). Dort wird die professionelle Wahrnehmung von Lehrkräften vor allem dahingehend konzeptualisiert, dass lernrelevante Ereignisse und Phänomene im video-grafierten Unterricht als solche erkannt und für die didaktische Entscheidungsfindung verwendet werden. Es wird also ein eher handlungsbezogener Fokus verfolgt, der mit Schmidt & Wittek (2020) als Spielart einer „praxisreflexiven Kasuistik“ aufgefasst werden kann. Demgegenüber wird in diesem Beitrag dafür argumentiert, eine „Professional Vision“ im wissenschaftlich-rekonstruktiven Sinne zu etablieren, also eine spezifische Sichtweise auf das Phänomen Unterricht, welche die Handlungszielsetzung (zunächst) ignoriert und eine Beschreibungshaltung voraussetzt. Damit einher geht die (mitunter schwierige) Einnahme einer alternativen Sprechposition: Wo in den Arbeiten zur „professionellen Unterrichtswahrnehmung“ die (angehenden) Lehrkräfte weiterhin als solche über Unterricht nachdenken und sprechen sollen, sollen die Studierenden im vorliegenden Format vor allem als Didaktiker*innen und (Fach)Wissenschaftler*innen auf Unterricht schauen. In Goodwins (1994) Typologie von Praktiken der Wahrnehmung bedeutet das, dass sich die Relevantsetzungen („Highlighting“) im Sprechen über Unterricht an einem rekonstruktiven Rahmen ausrichten sollen, der entsprechend den deutschdidaktischen Fokus transportiert. Wenn es also darum geht, in rekonstruktiver Weise als Deutschdidaktiker*in auf Unterricht zu schauen, sind es vor allem die fachlichen Mikrostrukturen, die von Relevanz sind (Material, Aufgabenstellungen, Gegenstandskonturen, mediale Repräsentationen) und weniger Aspekte des (Nicht-)Funktionierens oder der kognitivistischen Zuschreibung von Lernen und Wissen der Akteur*innen. So soll nach Goodwin der jeweilige Beobachtungsgegenstand zu einem „object of knowledge“ (Goodwin, 1994, S. 606) bzw. zu einem „Fall von X“ (Bergmann, 2014) transformiert werden, was entsprechend in den Interpretationsgruppen in einen diskursiven Aushandlungskontext verlagert wird.

Neben dem Relevantsetzen („Highlighting“) von „alternativen“ Aspekten des Unterrichts soll sich das „Sprechen als Didaktiker*in“ überdies auch durch ein entsprechendes „Coding“ auszeichnen (Goodwin, 1994, S. 607). Das heißt, dass disziplinspezifische Kategorien (hier: Deutschdidaktik bzw. Linguistik) als Wissensressourcen und Beschreibungsformen aktualisiert werden sollen, um eine entsprechende sprachliche Erfassung der empirischen Phänomene zu ermöglichen. Dies können z.B. die oben erwähnten IPA-Transkriptionen bestimmter lautlicher Phänomene sein, die häufig im Anfangsunterricht auftreten (z.B. das Lautieren von „Buchstaben“).

5 Erfahrungen und Reflexionen

Wie in den theoretischen Ausführungen bereits angedeutet wurde, ist es vor allem der wissenschaftliche Blick auf Unterricht, welcher durch diese Form des Forschenden Lernens vermittelt und eingeübt werden sollte.

Während der acht Veranstaltungsdurchläufe seit dem Wintersemester 2016/2017 wurden in Feedbackgesprächen und Rückmeldeformaten dezidiert Erfahrungen der Studierenden erfragt, um vor allem Hinweise darauf zu erhalten, was für die Studierenden besonders herausfordernd war und welches Professionalisierungspotenzial tatsächlich auch von den Teilnehmenden gesehen wird.⁴ Im Folgenden sollen einige exemplarische Äußerungen dargestellt werden, die von Studierenden aus den Seminaren stammen, angereichert durch persönliche Beobachtungen und Reflexionen. Es hat sich gezeigt, dass die Anwendung ethnographischer Prinzipien in den eigenen Beobachtungsstudien trotz ausgiebiger theoretischer Vermittlung den Studierenden verschiedene Herausforderungen beschert hat:

- a) Differenzierung zwischen dem streng induktiven Forschungsdesign der ethnographischen Beobachtung und den Grundausrichtungen der Studienprojekte im Praxissemester;
- b) methodische Herausforderung der Etablierung einer Beobachter*innenrolle und kontinuierlicher Verschriftung;
- c) Abkehr von binären Kategorien bezüglich der eigenen Protokollierungspraxis hinsichtlich „guter“ und „schlechter“ Protokolle vor dem Anspruch der analytischen Bearbeitung.

Zu a): Es hat sich über die Seminardurchgänge immer wieder gezeigt, dass die Studierenden eine deutliche Differenz zwischen den häufig zuvor im Praxissemester durchgeführten Studienprojekten in ihrer institutionellen Struktur und den in diesem Seminar durchgeführten Beobachtungsstudien erleben und wahrnehmen. Dieser Eindruck wurde häufig im Zuge von Reflexionsaufforderungen über die eigene Studie zur Sprache gebracht und auf Nachfrage weiter ausgeführt:

Es ist sehr schade, dass das Colloquium zeitlich erst nach dem Praxissemester angesetzt ist. Für die Studienprojekte wurden oft verzweifelt Themen gesucht. Durch das Seminar hat sich herausgestellt, dass jede Unterrichtsstunde genügend Inhalt bietet, um näher auf diese einzugehen.

Zum institutionellen Kontext: Die Studierenden an der Universität Bielefeld müssen im Praxissemester des Masterstudiengangs zwei Studienprojekte durchführen (vgl. Schüssler et al., 2017; Universität Bielefeld, 2011). Diese Studienprojekte sind direkter Ausdruck der Idee des Forschenden Lernens und werden durch Vorbereitungs- und Begleitseminare an der Universität während des Praxisaufenthalts methodisch und inhaltlich vorbereitet und betreut. Dieser „Schulforschungsanteil“ (vgl. Schüssler et al., 2017; Universität Bielefeld, 2011) läuft parallel zur schulpraktischen Tätigkeit, ist diesem aber unter „dem Dach des Forschenden Lernens“ nebengeordnet, muss also parallel zu dieser und im Idealfall in enger Verschränkung damit durchgeführt werden. Die Studierenden müssen sich also eigene Forschungsdesigns überlegen (Fragestellung, Methode, Durchführung, Darstellung) und diese in der jeweiligen Schule durchführen. Die Erfahrungen und erste Kohortenevaluationen zeigen, dass die Akzeptanz seitens der Studierenden hier vergleichsweise gering ist und dieser Forschungsanteil im Praxissemester als Last empfunden und definitorisch eher als Aufgabe denn als Professionalisierungschance gesehen wird (vgl. MSW NRW, 2016). Das obige Zitat adressiert direkt diesen Umstand und

⁴ Bis zum Sommersemester 2019 wurden die Veranstaltungen in Präsenz (verortet im Masterstudiengang des Faches Deutsch für Grundschulen) durchgeführt. Während der Pandemie konnte ein Feldaufenthalt in den Schulen nicht gewährleistet werden; daher wurde in diesem Fall auf bestehende Unterrichtsvideografien als Beobachtungsgrundlage zurückgegriffen.

zeigt zugleich eine Chance auf, die sich aus dem vorgestellten Ansatz Forschenden Lernens durch ethnographisches Beobachten ergibt: Eine distanziert-verfremdete Beobachtung von (Fach-)Unterricht bietet die Möglichkeit, auch im Vertrauten Fremdes zu entdecken. Dadurch entstehen potenzielle Forschungsfragen, die die Studierenden selbst entdecken, und dies muss nicht durch aktives „Suchen“ erfolgen.

Zu b): Trotz des wiederholenden Trainierens der Beobachtung und damit zusammenhängender Notizpraxis äußern die Studierenden häufig Schwierigkeiten bei der Etablierung einer Beobachterrolle (vgl. Breidenstein et al., 2015) und den daraus folgenden Verhaltensweisen:

Zu Beginn der beiden Stunden empfand ich die vielen Eindrücke zunächst als überfordernd, und es fiel mir schwer, mich zu fokussieren. Während der Arbeitsphasen hatte ich zeitweise Schwierigkeiten, nicht auf die Meldungen der SuS einzugehen oder ständig im Raum hin und her zu laufen.

Die*der Studierende berichtet hier von den Schwierigkeiten, die die Beobachtungssituation im Unterricht mit sich bringt. Vor allem die Überforderung angesichts der Phänomenfülle, die von der ethnographischen Methodologie sogar positiv gewendet wird (vgl. Amann & Hirschauer, 1997), bedeutet für die*den Studierende*n zunächst einmal einen Unsicherheitsfaktor. Wie dem Zitat zu entnehmen ist, sah sich die*der Studierende vor allem damit konfrontiert, dieser Phänomenfülle nicht durch Aktionismus zu begegnen: Sie*er kontrastiert hier die Anforderung der „Fokussierung“ mit dem „Hin-und-her-Laufen“ und dem „Eingehen“ auf Meldungen der Schüler*innen. An diesem Beispiel zeigt sich latent das Rollenproblem, was durch die Einnahme einer Beobachterrolle durch angehende Lehrkräfte verstärkt wird: Das Geschehen im Unterricht erzeugt implizit einen Handlungssog, der zunächst im Kontext der Beobachtung erkannt und dann methodisch gewendet werden muss. Für die Studierenden ist das natürlich eine große Herausforderung, die jedoch reflexive Prozesse über diese Strukturen anstoßen kann. Später konstatiert der*die Studierende dann: „Dennoch habe ich die Möglichkeit, mich frei im Raum zu bewegen und verschiedene Blickwinkel auf die Situation einzunehmen, als sehr positiv empfunden.“ Das zunächst für problematisch gehaltene offene Format der Beobachtung inklusive der darin z.T. notwendigen Reaktionen auf den Handlungssog werden nun von der*dem Studierenden als positiv im Sinne des Beobachtungsauftrags eingeschätzt.

Zu c): Eine auch aus Perspektive der Autor*innen besondere Hürde bei der Vermittlung eines ethnographischen Blicks (Thole, 2010) ist das Denken in Bewertungskategorien wie gut/schlecht hinsichtlich der Qualität der Beobachtungsprotokolle und auch der Qualität des beobachteten Unterrichts. Es zeigte sich zunehmend, dass der Distanzierungsanspruch zwar dahingehend eingelöst wurde, dass bei der Beschreibung auf Wertungen verzichtet wurde; jedoch wurde seitens der Studierenden schnell eine Einschätzung vorgenommen, ob die beobachtete Stunde „gut zu beobachten“ war oder aus verschiedenen Gründen nicht diesem Anspruch genügte:

Vielleicht wäre es sinnvoll, an ein, zwei Schulen gezielt heranzutreten, ob diese nicht bereit wären, jedes Semester zwei bis drei Deutschstudierende für eine Doppelstunde zu empfangen, um für unsere Arbeiten sicherzustellen, dass es gut strukturierte Stunden sind, die somit leichter auszuwerten sind.

Es zeigte sich also als besonders herausfordernd zu vermitteln, dass eine deskriptiv-qualitative Herangehensweise wie die ethnographische Beobachtung grundsätzlich dem Anspruch folgt, Realität zu beschreiben und zu verstehen, und dass dabei entsprechend Kategorien der Qualität der beobachteten Situation vor der Folie ausbildungslogischer Bewertungsmuster keine Beachtung geschenkt werden sollte. Das obige Zitat zeigt, dass in diesem Fall die Vermittlung einer analytisch-forschenden Haltung zur Beobachtung

nicht geglückt ist: Die*der Studierende identifiziert offensichtlich das Attribut der „guten Beobachtbarkeit“ als eine „gute Struktur“ einer Unterrichtsstunde. Hier werden also ausbildungsbezogene Kategoriensysteme herangezogen, um guten von schlechtem Unterricht zu unterscheiden, was sich vor allem in einer (wahrnehmbaren) Struktur zeige. Es ist anzunehmen, dass hier das Leistungskriterium des universitären Settings maßgeblich ist: Die Studierenden befinden sich auch bei der Durchführung ihrer eigenen Beobachtungsstudie in einem Bewertungszusammenhang, da das Seminar mit einer Leistung abgeschlossen werden muss. Daraus folgt (und möglicherweise aus den Erfahrungen mit Studienprojekten und dem Forschenden Lernen im Praxissemester), dass sie die eigenen Beobachtungen auch mit der Idee durchführen, eine „gute“ Beobachtung abzuliefern. Dabei geht mitunter der bildungstheoretische Anspruch verloren, dass die Studierenden mithilfe einer solchen Beobachtung Einsichten in die Schulrealität gewinnen sollen, fernab von Soll-Bestimmungen.

Insgesamt zeichnet sich das Bild ab, dass es nach wie vor eine enorme Schwierigkeit darstellt, die Studierenden dabei zu unterstützen, eine „ethnographische Sichtweise“ bzw. distanziert-analytische Haltung bzw. forschende Grundhaltung einzunehmen, solange sich das jeweilige Lehrsetting in einem Bewertungszusammenhang befindet. Dennoch zeigen die Erfahrungen, dass die Durchführung eigener ethnographischer Beobachtungen bezogen auf fachliche Unterrichtsprozesse in allen Fällen erkenntnisreiche Ergebnisse hervorgebracht hat, jedoch mit unterschiedlich großem Aufwand, was von den Studierenden mitunter negativ gesehen wird. Durch das methodische Postulat der wertfreien Beschreibung in Verbindung mit einer handlungsentlasteten Auseinandersetzung mit einem selbst erstellten Datum kann den Studierenden die Möglichkeit eröffnet werden, Unterricht mikroskopisch in den Blick zu nehmen und dabei die eigene Wahrnehmung ernst zu nehmen. Das unterscheidet das beschriebene Setting von vielen anderen Varianten kasuistischer Lehrer*innenbildung und stiftet somit eine Verbindung zwischen Fallorientierung und Forschendem Lernen.

6 Fazit

Für eine fachdidaktisch inspirierte Ethnographie im Rahmen von studentischen Beobachtungsprojekten haben sich in der Praxis einige Herausforderungen gezeigt, die nicht zuletzt auch als Grenzen des Konzepts gesehen werden können. Bei der Beobachtung von (Fach-)Unterricht nutzen die Studierenden ihr individuelles Wissen über das Feld, und dabei ist es vor allem das eigene Erfahrungswissen über Unterricht, welches sich aus der jeweiligen Biographie speist. Die Herausforderung im Seminar liegt darin, diese Ressourcen zu identifizieren und systematisch reflexiv verfügbar zu machen. Nur über einen solchen Weg der Sensibilisierung für eigene Wissenskategorien und damit einhergehende Einflüsse auf die eigene Wahrnehmung kann den Studierenden eine „ethnographische Sichtweise“ als eine verfremdete Perspektive auf Unterricht ermöglicht werden. Dass eine solche Sichtweise reflexive und professionalisierende Potenziale besitzt, ist in den obigen Ausführungen deutlich geworden und wird auch in den Erfahrungen aus der Seminarpraxis erkennbar. Die Studierenden zeigen neben einem gesteigerten Bewusstsein für die Individualität der eigenen Wahrnehmung vor allem eine reflexive Auseinandersetzung mit eigenem (Fach-)Wissen, wenn es um die Beschäftigung mit fachdidaktisch inspirierten Beobachtungsprotokollen geht. Als Form einer kasuistischen Beschäftigung mit Unterricht auf der Grundlage einer Konzeption Forschenden Lernens wird so ein authentischer Anwendungsfall geschaffen, auf den die Studierenden auch implizites Wissen anwenden können. Genau an dieser kasuistischen Ausrichtung zeigt sich allerdings auch eine zentrale Grenze des Konzepts: Die Fokussierung und Detaillierung der erstellten Beobachtungsprotokolle sind maßgeblich dafür, wie und auf welche Weise fachliches und fachdidaktisches Wissen angewendet werden kann. Auch wenn

letztlich jede Dokumentation von Unterricht Potenziale bereithält, sich analytisch damit zu beschäftigen und so Mikrostrukturen zu identifizieren, die sonst unsichtbar blieben, so ist der explizit fachdidaktische Fokus dieses Beobachtungssettings ein limitierendes Moment für die analytischen Perspektiven. Die Studierenden müssen also detaillierte Beobachtungsprotokolle erstellen und dafür die geeignete Empirie vorfinden. Das stellt große Herausforderungen an die Beobachtungskompetenz der Studierenden und ist in der Form – auch nach Einübung im Seminarkontext – nicht immer vorauszusetzen. Diese Grenzen müssen bedacht werden, wenn ein solches Setting umgesetzt werden soll; allerdings korrelieren derlei Herausforderungen unmittelbar mit dem bereits skizzierten Verständnis von Forschendem Lernen: Es geht bei der ethnographischen Beschäftigung mit Unterricht nicht um die Genese wissenschaftlich innovativer Erkenntnisse, sondern um individuelle, reflexiv-forschende Auseinandersetzung mit dem eigentlich vertrauten Feld zum Zweck der Wahrnehmungs- und Wissensreflexion. Diese theoretische Basis lässt die genannte Grenze des Konzepts zwar nicht umschiffen, verschiebt die Problematik allerdings ein Stück weit in Richtung der Grundausrichtung Forschenden Lernens im jeweiligen Anwendungsfeld.

Das hier beschriebene Seminarformat ist im Kontext der Ausbildung angehender Deutschlehrkräfte durchgeführt worden (vgl. auch Kern, 2017). Das heißt, dass es in den Beobachtungen um deutschdidaktische Phänomenbereiche geht und die anschließende analytische Auseinandersetzung mit den Protokollen vorrangig linguistische und literaturwissenschaftliche Wissensdomänen adressiert. Die Konzeption lässt hier bewusst Spiel zur Adaption: Eine Umsetzung im Rahmen anderer Fachdidaktiken ist denkbar und aus Perspektive der methodischen Ausrichtung sogar explizit erwünscht: Der Anspruch der fachdidaktisch inspirierten Ethnographie ist es, Studierenden die Möglichkeit zu geben, aus einer fremden Perspektive durch ihr individuelles, professionelles Wissen den jeweiligen Fachunterricht neu zu entdecken. Beobachten ist dabei fachlich unabhängig, jedoch bietet die Fixierung auf das schriftliche Dokumentieren das Potenzial, fachlich spezifische Beschreibungsinstrumente anzuwenden und damit zu aktualisieren. Studierende können so selbstorganisiert und authentisch Unterricht beobachten und dies mit Bezugnahme auf fachliches und fachdidaktisches Wissen.

Literatur und Internetquellen

- Alexi, S., Heinzl, F. & Marini, U. (2014). Papierfall oder Realfall? Zwei Konzepte der Hochschulbildung im Vergleich. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 227–242). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6_15
- Amann, K. & Hirschauer, S. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In K. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7–52). Suhrkamp.
- Basten, M., Mertens, C. & Wolf, E. (Hrsg.). (2019). Forschendes Lernen in Bielefeld – fachdidaktische Profile. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 1 (2). <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/issue/view/187>
- Bayer, M., Carle, U. & Wildt, J. (Hrsg.). (1997). *Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext*. Leske & Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95815-0>
- Bergmann, J. (2014). Der Fall als Fokus professionellen Handelns. In J. Bergmann, U. Dausendschön-Gay & F. Oberzaucher (Hrsg.), *Der Fall. Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns* (S. 19–36). transcript.

- Berliner, D.C. (1987). Ways of Thinking about Students and Classroom by More and Less Experienced Teachers. In J. Calderhead (Hrsg.), *Exploring Teachers' Thinking* (S. 60–83). Cassell.
- Boelhaue, U., Frigge, R., Hilligus, A. & von Olberg, H.J. (2004). *Praxisphasen in der Lehrerbildung. Empfehlungen und Materialien für die Umsetzung und Weiterentwicklung*. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Boer, H. de & Reh, S. (Hrsg.). (2012). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3>
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90308-8>
- Breidenstein, G. (2010). Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln: Strategien der Befremdung. In F. Heinzl, W. Thole, P. Cloos & S. Königter (Hrsg.), *Auf unsicherem Terrain. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 205–217). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9_16
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (Hrsg.). (2015). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung* (2., überarb. Aufl.). UVK UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838539799>
- Breidenstein, G. & Jergus, K. (2005). Schule als „Job“? Beobachtungen aus der achten Klasse. In G. Breidenstein & A. Prengel (Hrsg.), *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?* (S. 177–199). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80990-2_10
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Juventa.
- Breidenstein, G., Leuthold-Wergin, A. & Siebold, S. (2020). „Unterrichtsstörungen“. Fallstricke kasuistischer Lehrer*innenbildung. In M Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 137–152). Klinkhardt.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2>
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik*. Huber.
- Brügelmann, H. (2012). Beobachtungen im Schriftspracherwerb. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 247–259). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_14
- Bundesassistentenkonferenz. (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen* (Schriften der BAK, Bd. 5). BAK.
- Clemens, J., Kern, F. & Stein, A. (2017). Forschendes Lernen in der Sprachlichen Grundbildung – Ethnographisches Beobachten und sprachdidaktische Reflexion. In R. Schüssler, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester – Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 322–327). Klinkhardt.
- Cloos, P. (2008). *Die Inszenierung von Gemeinsamkeit*. Juventa.
- Combe, A. (2015). Schulkultur und Professionstheorie. Kontingenz als Handlungsproblem des Unterrichts. In J. Böhme (Hrsg.), *Schulkultur* (S. 117–135). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_6
- Feindt, A. & Broszio, A. (2008). Forschendes Lernen in der LehrerInnenbildung – Exemplarische Rekonstruktion eines Arbeitsbogens studentischer Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 9 (1).
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In C. Sandten & U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6

- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester – Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30–39). Klinkhardt.
- Friebertshäuser, B. (2008). Ethnographische Forschungsmethoden. In P. Faulstich & H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft – Ein Grundkurs* (S. 622–640). Rowohlt.
- Göhlich, M. & Wagner-Willi, M. (2001). Rituelle Übergänge im Schulalltag. In C. Wulf (Hrsg.), *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften* (S. 119–204). Leske & Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-91361-6_4
- Gold, B. & Holodynski, M. (2017). Using Digital Video to Measure Professional Vision of Elementary Classroom Management: Test Validation and Methodological Challenges. *Computers & Education*, *107*, 13–30. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.012>
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, *96* (3), 606–633. <https://doi.org/10.1525/aa.1994.96.3.02a00100>
- Grewe, O. & Möller, K. (2020). Die professionelle Unterrichtswahrnehmung von sprachsensiblen Maßnahmen im Sachunterricht der Grundschule fördern – ein video- und praxisbasiertes Seminar im Master of Education. *HLZ – Herausforderung LehrerInnenbildung*, *3* (1), 323–359. <https://doi.org/10.4119/hlz-2547>
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in Practices*. Routledge.
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *Journal für LehrerInnenbildung*, *5* (1), 39–45.
- Hausendorf, H. (2008). Interaktion im Klassenzimmer. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)-buch Soziologie* (S. 931–957). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90987-5_20
- Healey, M. & Jenkins, A. (2009). *Developing Undergraduate Research and Inquiry*. The Higher Education Academy.
- Heinzel, F. (2006). Lernen am schulischen Fall. Wenn Unterricht zum kommunizierbaren Geschehen wird. In P. Cloos & W. Thole (Hrsg.), *Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik* (S. 35–47). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90369-9_3
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, *1* (3), 7–15.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 216–240). Waxmann.
- Hirschauer, S. (2001). Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. *Zeitschrift für Soziologie*, *30* (6), 429–451. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2001-0602>
- Huber, L. (1970). Forschendes Lernen: Bericht und Diskussion über ein hochschuldidaktisches Prinzip. *Neue Sammlung*, *10* (3), 227–244.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, *62* (1), 2–28.
- Junker, R., Rauterberg, T., Möller, K. & Holodynski, M. (2020). Videobasierte Lehrmodule zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von heterogenitätssensiblen Unterricht. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, *3* (1), 236–255. <https://doi.org/10.4119/hlz-2554>
- Kern, F. (2017). Forschendes Lernen durch ethnographisches Beobachten. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 161–166). Klinkhardt.

- Kern, F. & Stövesand, B. (2018). Zur kooperativen Analysepraxis im Forschenden Lernen in der fachdidaktischen Lehramtsausbildung. In T. Tyagunova (Hrsg.), *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung* (S. 89–119). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21246-9_5
- Kern, F. & Stövesand, B. (2019). Editorial: Professionalisierung im Fach. Rekonstruktion von Prozessen forschenden Lernens in der fachdidaktischen Lehramtsausbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (2): Professionalisierung im Fach: Rekonstruktion von Prozessen forschenden Lernens in der fachdidaktischen Lehramtsausbildung, hrsg. von F. Kern & B. Stövesand), I–VII. <https://doi.org/10.4119/hlz-2442>
- Kleining, G. (2001). Offenheit als Kennzeichen entdeckender Forschung. *Jahrbuch für kritische Sozialwissenschaft und Philosophie*, 1, 27–36.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrkraeftebildung.html>
- Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. *Sozialer Sinn*, 2 (1), 123–141. <https://doi.org/10.1515/so-si-2001-0105>
- Koch-Priewe, B., Leonhard, T., Pineker, A. & Störtländer, J.C. (Hrsg.). (2013). *Portfolio in der LehrerInnenbildung*. Klinkhardt.
- Koch-Priewe, B. & Thiele, J. (2009). Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung* (S. 271–292). Klinkhardt.
- Koschel, W. & Weyland, U. (2020). Seminarconcept zur videogestützten Lehre im beruflichen Lehramtsstudium unter dem Analysefokus „Umgang mit Heterogenität“. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (1), 283–301. <https://doi.org/10.4119/hlz-2556>
- Kunze, K. (2016). Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 97–121). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_6
- Kunze, K. (2017). Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 214–227). Klinkhardt.
- Lofland, J. (1979). Feldnotizen. In K. Gerdes (Hrsg.), *Explorative Sozialforschung* (S. 110–120). Enke.
- Ludwig, J. (2011). Forschungsbasierte Lehre als Lehre im Format der Forschung. *Brandenburgische Beiträge zur Hochschuldidaktik*, 3, 5–16.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2016). Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen. *Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*, (Beilage November).
- Neuweg, G.H. (2013). Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch Wissenschaft: Zur Vielschichtigkeit einer zeitgenössischen Einigungsformel. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (3), 301–309. <https://doi.org/10.36950/bzl.31.2013.9633>

- Neuweg, G.H. (2021). Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungsdidaktischen Leitbildes. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11, 459–474. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00320-8>
- Oester, K. (2007). Fokussierte Ethnographie: Möglichkeiten und Grenzen in der Schulforschung. *ph-akzente*, 2, 12–16.
- Ohlhaver, F. (2011). Fallanalyse, Professionalisierung und pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. *Sozialer Sinn*, 12 (2), 279–303. <https://doi.org/10.1515/sosi-2011-0206>
- Ohlhaver F., & Wernet, A. (1999). *Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall*. Leske & Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97419-8>
- Paul, I. (2018). *Lehrkunst*. Aisthesis.
- Paulus, D., Gollub, P. & Veber, M. (2022). Forschendes Lernen und Kasuistik. Grenzwelten und Zwischengänge bezogen auf Reflexivität in der inklusionssensiblen Lehrer*innenbildung. In D. Paulus, P. Gollub & M. Veber (Hrsg.), *Grenzen.Gänge. Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung* (S. 231–237). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5924-25>
- Pollmanns, M., Leser, C., Kminek, H., Kabel, S. & Hüning, R. (2017). Professionalisierung durch kasuistisch ausgerichtete Schulpraktische Studien? Analysen studentischer Fallarbeit. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 179–194). Waxmann.
- Reh, S. (2012a). Beobachten und aufmerksames Wahrnehmen. In S. Reh & H. de Boer (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 3–23) Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_1
- Reh, S. (2012b). Beobachtungen aufschreiben. In S. Reh & H. de Boer (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 115–128). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_6
- Reinmann, G. (2019). Heuristiken für die Hochschullehre zur Förderung forschenden Lernens. In G. Reinmann, E. Lübcke & A. Heudorfer (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase. Empirische Befunde, Fallbeispiele und individuelle Perspektiven* (S. 149–177). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25312-7_9
- Schmidt, A. (2008). Profession, Professionalität, Professionalisierung. In W. Herbert (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie – Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge* (S. 835–864). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90987-5_17
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2020). Reflexion und Kasuistik. Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und deren Zieldimension der Reflexion. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 29–44. <https://doi.org/10.4119/hlz-2489>
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2021). Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre. Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 261–280). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5870-14>
- Schmölzer-Eibinger, S. (2013). Sprache als Medium des Lernens im Fach. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 25–40). Waxmann.
- Schön, D. (1986). *The Reflective Practitioner*. Basic Books.
- Schüssler, R., Schwier, V., Schicht, S., Gold, J. & Weyland, U. (Hrsg.). (2017). *Forschendes Lernen im Praxissemester – Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Klinkhardt.
- Schütze, F. (1994). Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung: eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der

- Sozialen Arbeit? In N. Groddeck & M. Schurmann (Hrsg.), *Modernisierung sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion* (S. 189–297). Lambertus.
- Sherin, M.G. (2007). The Development of Teachers' Professional Vision in Video Clubs. In R. Goldmann, R. Pea, B. Barron & S. Derry (Hrsg.), *Video Research in the Learning Sciences* (S. 383–395). Lawrence Erlbaum.
- Sherin, M.G. & Van Es, E. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60 (1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Stang, T. (2016). Systematisierungen Forschungsnahen Lehren und Lernens. In H. Laitko, H. Mieg & H. Parthey (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2016* (S. 99–123). Wissenschaftlicher Verlag.
- Stövesand, B. (2019). Von der Beobachtung zur Reflexion – Die interaktive Emergenz fachdidaktischer und fachlicher Reflexionen zum Deutschunterricht. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (2), 38–56. <https://doi.org/10.4119/hlz-2447>
- Stövesand, B. (2023, im Erscheinen). *Professional Vision und Fallarbeit in der Lehramtsausbildung. Gesprächsanalytische Perspektiven auf das Forschende Lernen*. Dissertation, Universität Bielefeld. Frank & Timme.
- Sunder, C., Todorova, M. & Möller, K. (2016). Förderung der professionellen Wahrnehmung bei Bachelorstudierenden durch Fallanalysen. Lohnt sich der Einsatz von Videos bei der Repräsentation der Fälle? *Unterrichtswissenschaft*, 44 (4), 339–356.
- Tervooren, A. (2001). Pausenspiele als performative Kinderkultur. In C. Wulf (Hrsg.), *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften* (S. 205–247). Leske & Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-91361-6_5
- Thole, W. (2010). Ethnographie des Pädagogischen. Geschichte, konzeptionelle Kontur und Validität einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. In F. Heinzel (Hrsg.), *Auf unsicherem Terrain. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 17–29). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9_2
- Universität Bielefeld. (2011). *Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters*. <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/forschendes-lernen/leitkonzept/>
- Weyland, U. (2010). *Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerbildung*. Eusl.
- Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung. *Journal Hochschuldidaktik*, 20 (2), 4–7.
- Wissenschaftsrat. (2001, 16. November). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.html>
- Ziegelbauer, S. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). (2016). *Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und Lehrerinnenbildung*. Klinkhardt.
- Zinnecker, J. (2000). Pädagogische Ethnographie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 381–400. <https://doi.org/10.1007/s11618-000-0039-y>

Beitragsinformationen⁵**Zitationshinweis:**

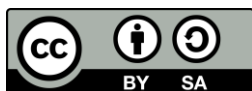
Stövesand, B. & Kern, F. (2023). Der fachdidaktische Blick im Forschenden Lernen. Vorschlag für eine sprachdidaktisch inspirierte Ethnographie in der Lehramtsausbildung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 229–246. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6358>

Online-Supplements:

- 1) Das ethnographische Beobachtungsprotokoll
- 2) Reflexion der Beobachtungen
- 3) Beobachtung im Deutschunterricht
- 4) Entwicklung von Beobachtungsleitfragen
- 5) Analyseschritt 1
- 6) Analyseschritt 2

Online verfügbar: 29.11.2023

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

⁵ Das diesem Beitrag zugrunde liegende Projekt BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert.

Zum Nacherfinden. Fachdidaktische, fachbezogene sowie
fächer- oder disziplinübergreifende Konzepte und Materialien für die Lehre

Verbindung von Fach- und Sprachlernen als Zugang zu Forschendem Lernen

Fachliche Perspektiven auf das Vergleichen von Aufgabenstellungen

Thomas Must^{1,*} & Anika Zörner^{2,**}

¹ EUFH, Campus Berlin, Hochschule für Gesundheit, Soziales und Pädagogik

² Universität Bielefeld

* Kontakt: EUFH, Campus Berlin,
Hochschule für Gesundheit, Soziales und Pädagogik,
Studiengang Grundschulpädagogik
Rolandufer 13, 10179 Berlin

** Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Department für Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
t.must@eufh-medica.de; anika.zoerner@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Der Beitrag, der die Ergebnisse einer Kooperation von Geschichtsdidaktik und Deutsch als Zweitsprache im Rahmen des Projektes BiProfessional zusammenführt, zeigt Herausforderungen in der Verbindung von Fach- und Sprachlernen hinsichtlich der Konzeption von Aufgabenstellungen auf. Im Mittelpunkt steht dabei das von Zörner und Must weiterentwickelte Konkretisierungsraster (2019, zurückgehend auf Tajmel & Hägi-Mead, 2017), das die Strukturierung einer Aufgabengestaltung unterstützen und Gelegenheit zu Reflexionen über die Mehrdeutigkeit von Operatoren bieten soll. Insbesondere Letzteres soll Impulse für Forschendes Lernen schaffen und sowohl Studierende als auch tätige Lehrkräfte für die Erfordernisse einer sprachsensiblen Aufgabengestaltung sensibilisieren. Hierfür liefert der Beitrag konkrete didaktische Anregungen und Materialien für den Einsatz in Seminar- und Fortbildungskontexten.

Schlagwörter: Aufgabenstellung; Deutsch als Zweitsprache; Fachlernen; Forschendes Lernen; Operator; Sprachlernen; Sprachausbau



1 Einleitung

Trotz zunehmender Etablierung des Forschenden Lernens in der Hochschuldidaktik zeigen erste Ergebnisse der Teilmaßnahme der Geschichtsdidaktik sowie der Teilmaßnahme des Fachgebiets Deutsch als Zweitsprache (DaZ) des Projektes BiProfessional¹, dass Umsetzungen Forschenden Lernens oftmals noch immer herausfordernd sind. Für das Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache gelingt das Forschende Lernen bspw. derzeit nur in Ansätzen, weil die Verbindung von sprachlichen und fachlichen Elementen im Fachunterricht insgesamt von Studierenden im Praxissemester nicht selten hintangestellt wird (Zörner & Must, 2019). Dabei kann insbesondere die Verbindung von sprachlichen und fachlichen Inhalten im Fachunterricht neue Perspektiven eröffnen, die wiederum Ansatzpunkte für Forschendes Lernen schaffen können (etwa zur individuellen Fachspezifik von Begriffen und einer damit verbundenen möglichen Mehrdeutigkeit oder zur Anbahnung fachspezifischer Erzählformen wie bspw. Narrationen im historischen Lernen). Das erweiterte Konkretisierungsraster (vgl. Zörner & Must, 2019) stellt dabei ein (didaktisches) fächerübergreifendes Instrument dar, mit dem (angehenden) Lehrer*innen die Verbindung von fachlichen und sprachlichen Inhalten im Fachunterricht erleichtert werden soll, indem es eine zielführende Analyse von Aufgabenstrukturen mit ihren jeweiligen sprachlichen und fachlichen Erwartungen ermöglicht (vgl. Zörner & Must, 2019, S. 229, am Beispiel des Faches Geschichte).

Inwiefern das Raster nicht nur zur Verbindung fachlicher und sprachlicher Elemente im Fachunterricht genutzt werden kann, sondern darüber hinaus im Sinne des Forschenden Lernens als Material zur Reflexion innerhalb der Lehrer*innenbildung eingesetzt werden kann, soll im vorliegenden Beitrag gezeigt werden. Es wird dabei davon ausgegangen, dass das Einnehmen einer sprachlichen Perspektive und der Vergleich von fachbedingt unterschiedlichen Ausdeutungen von Operatoren als Reflexionsanlass über die Mehrdeutigkeit von Operatoren genutzt werden können. Angestrebt wird in diesem Zusammenhang die Ausbildung eines wissenschaftlichen Begriffs von Operatoren, der wiederum im Sinne des Forschenden Lernens für die didaktische Planung von Unterrichtskonzepten nutzbar gemacht werden kann (s. Kap. 4: Theoretischer Hintergrund).

2 Didaktischer Kommentar

Das erweiterte Konkretisierungsraster ist ein Instrument, welches (angehenden) Lehrer*innen die Umsetzung eines sprachsensiblen Fachunterrichts erleichtern soll. Es dient konkret der Sensibilisierung für eine sprachbewusste Planung fachspezifischer Aufgabenstellungen für den Unterricht.² Ziel ist somit die Schaffung eines Bewusstseins für die Komplexität und die Voraussetzungen zielführender Aufgabenstellungen sowie für die Verbindung von sprachlichen und fachlich-inhaltlichen Lernhandlungen. Aufbauend auf diesem Gedanken soll das erweiterte Konkretisierungsraster im vorliegenden Beitrag als Material vorgestellt werden, mit dem darüber hinaus auch ein Bewusstsein für die unterschiedliche Ausdeutung der Operatoren durch die Fachperspektiven geschaffen werden soll und somit Anlässe und Impulse für eine Reflexion im Sinne Forschenden Lernens gegeben werden können.

Das Material sollte daher in solche Seminarkontexte implementiert werden, die Planungsaspekte des Fachunterrichts thematisieren. Möglich ist der Einsatz des Materials dabei sowohl im Rahmen der universitären Lehrer*innenbildung als auch im Kontext

¹ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1908). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen

² Ein konkretes Umsetzungsbeispiel für das Unterrichtsfach Geschichte liegt bereits vor (siehe Zörner & Must, 2019).

von berufsbegleitenden Maßnahmen innerhalb der dritten Phase der Lehrer*innenbildung. Um den Vergleich der fachbedingt unterschiedlichen Ausdeutungen von Operatoren zu ermöglichen, bietet sich darüber hinaus das Arbeiten in einer fachlich heterogenen Gruppe an. Unterschiedliche fachliche Perspektiven können somit anhand verschiedener Unterrichtsfächer beleuchtet und diskutiert werden.

Vorgehen

In einem ersten Schritt sollten mit den Studierenden Vorüberlegungen gesammelt werden, welche Aspekte bei der Planung und Formulierung von Aufgabenstellungen zu berücksichtigen sind und warum (insbesondere mit Blick auf anvisierte Lernhandlungen und Erwartungen). Anschließend wird das erweiterte Konkretisierungsraster (Online-Supplement 1) eingeführt und verglichen, inwiefern dort bereits genannte Aspekte vorkommen bzw. welche für die Studierenden neu sind. Aus der eigenen Fachperspektive heraus bietet es sich schließlich an, eine Aufgabenstellung mithilfe des Rasters gemeinsam zu analysieren und die Relevanz der Aspekte sowie deren Ineinandergreifen zu begründen (als konkretes Beispiel aus dem Fach Geschichte vgl. etwa Zörner & Must, 2019).

Um die Reflexion zu vertiefen und die Bedeutung dieser Aspekte weiter zu veranschaulichen, sind ein Heranziehen von Beispielen aus anderen Fachperspektiven und deren Vergleich sinnvoll. Diese können entweder aus unterschiedlichen Fächern selbst erstellt werden, oder es kann auf das vorliegende Material (Online-Supplement 2) dieses Beitrags zurückgegriffen werden. Auf diese Weise werden die Unterschiede in der Aufgabenplanung und in der Verbindung zwischen sprachlichen und fachlich-inhaltlichen Handlungen erkennbar. So zeigt das Beispiel des Operators „Beschreiben“ (Online-Supplement 2) unterschiedliche Ausdifferenzierungen des Operators in den Fächern Mathematik und Deutsch, die teils stark differierende sprachliche Handlungen erfordern und somit durchaus stark variierende Erwartungshaltungen in Bezug auf die Schüler*innenleistungen zulassen. Somit bieten sich auch Anlässe, über die Fachkulturen und die Bedeutung ihrer jeweiligen Spezifik kritisch nachzudenken. Entsprechend kann insbesondere der Vergleich der fachbedingt unterschiedlichen Ausdeutung von Operatoren Reflexionsanlässe bieten. Ziel wäre in diesem Zusammenhang, dass die Studierenden ihre (möglicherweise durch nur eine fachliche Perspektive eingeschränkte) alltagsbegriffliche Bestimmung von Operatoren infrage stellen und das vorliegende Material als Anlass zur Reflexion über unterschiedliche Ausdeutungen von Operatoren nutzen. Im besten Fall führt das zur Ausbildung eines wissenschaftlichen Begriffs von Operatoren, mit dem eine fachliche Engführung in Zweifel gezogen und somit im Sinne Forschenden Lernens ein wissenschaftlicher Begriff von Operatoren für eine didaktische Analyse und Planung von Unterricht nutzbar gemacht werden kann (s. Kap. 4: Theoretischer Hintergrund).

3 Das Material

Das Konkretisierungsraster geht zurück auf seine Grundlegung von Tajmel und Hägi-Mead (2017) und stellt eine Methode zur systematischen Analyse der sprachlichen Anforderungen von Sprachhandlungen in Aufgabenstellungen dar. Im Kern stehen dabei vier Leitfragen im Fokus:

Wie lautet die Aufgabenstellung?

Welche Sprachhandlung/welcher Operator ist damit verbunden?

Wie lautet die wörtlich ausformulierte Antwort?

Welche Wörter und welche sprachlichen Strukturen sind wesentlich für diese Antwort?

Diese vier Leitfragen bleiben auch im erweiterten Konkretisierungsraster weiterhin zentral für die Arbeit mit dem Raster. Um jedoch zum einen spezifische Anforderungen von

Operatoren durch eine gezielte Aufschlüsselung der konkreten Lern- und Sprachhandlungen eines Operators, die mit steigendem Anforderungsniveau durchaus komplexer ausfällt, zu ermöglichen und zum anderen fachspezifische Voraussetzungen zur Bearbeitung der Aufgabenstellung zu definieren, wurde das Raster an den entsprechenden Stellen erweitert.³ Das erweiterte Konkretisierungsraster (Zörner & Must, 2019) wird entsprechend als Online-Supplement 1 zur Verfügung gestellt.

Durch die differenzierte Aufschlüsselung der Operatoren ermöglicht das erweiterte Konkretisierungsraster den bereits von Tajmel und Hägi-Mead selbst angemerkten Vergleich der unterschiedlichen fachlichen Erwartungen bei gleichlautenden Operatoren (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 78). So ist nun auch eine kategoriengeleitete Vergleichbarkeit unterschiedlicher Fachperspektiven auf bspw. einen und denselben Begriff für einen Operator möglich. Um eben diesen Vergleich der unterschiedlichen fachlichen Ausdifferenzierungen zu ermöglichen, wird neben dem erweiterten Konkretisierungsraster selbst auch eine ausgefüllte Version des Rasters für den Operator „Beschreiben“ als Online-Supplement 2 zur Verfügung gestellt. Im Material wird der Operator „Beschreiben“ dabei einmal für das Fach Mathematik und einmal für das Fach Deutsch ausdifferenziert.⁴ Da das Raster allerdings (bisher) nicht in den jeweiligen Fachdomänen etabliert ist, sind die beiden Beispiele lediglich als eine Möglichkeit zu verstehen, wie das Raster ausgefüllt werden könnte, nicht wie es standardmäßig im betreffenden Fach betrieben wird. Auf diese Weise wird jedoch offenbar, dass die Aufschlüsselung in Sprachhandlungen in Mathematik nicht deckungsgleich mit selbigem Begriff im Fach Deutsch sein muss. Das Material kann somit für eine vertiefende Reflexion über sprachliche Anforderungen von Operatoren in unterschiedlichen Fächern eingesetzt werden.

4 Theoretischer Hintergrund

Spätestens mit der Erhöhung der praxisbezogenen Strukturen innerhalb des Lehramtsstudiums hat sich das Prinzip des Forschenden Lernens in der Hochschuldidaktik zunehmend etabliert. Im Fokus steht hier vor allem die Professionalisierung von angehenden Lehrer*innen durch eine „Verstärkung der reflexiven und forschenden Elemente im Studium“ (Hofer, 2013, S. 311). Um den Entwicklungsprozess angehender Lehrer*innen abbilden und die Prozesse des Forschens und des Lernens begrifflich integrieren zu können, arbeitet die im Projekt BiProfessional angesiedelte Teilmaßnahme des Fachgebiets DaZ mit einem Begriff Forschenden Lernens, der auf der Theorie der Forschung von John Dewey basiert (vgl. Ohm & Zörner, 2019).

Dewey (u.a. 1991/1938) beschreibt Forschung „in Kontinuität mit alltäglichen Formen der geistigen Bearbeitung von problematischen Situationen“ (Ohm & Zörner, 2019, S. 131). Forschung bestehe – so Dewey – demnach aus der Bestimmung einer problematischen Situation: Die Lösung einer problematischen Situation erfolgt laut Dewey dabei immer in symbolischer Form, d.h. durch die Anwendung von Sprache und Begriffen (vgl. Zörner & Ohm, 2019, S. 68). Forschung kann somit als Bearbeitung einer problematischen Situation durch den Einsatz symbolischer Formen wie Sprache und Begriffe bezeichnet werden.⁵

Mit Bezug zu Vygotskij lässt sich in diesem Zusammenhang zwischen Alltagsbegriffen und wissenschaftlichen Begriffen unterscheiden (Vygotskij, 2002). Während

³ Eine detaillierte Darstellung der einzelnen Erweiterungen sowie eine differenzierte Anleitung zum Ausfüllen des Rasters findet sich bei Zörner & Must (2019).

⁴ Die beiden ausgefüllten Raster haben jeweils Lehrkräfte aus der entsprechenden Fachdomäne erstellt. Sie sollten dabei – orientiert am Konkretisierungsraster – eine typische Schulaufgabe nach eigenen fachspezifischen Vorstellungen (Operatoren, Erwartungen, Voraussetzungen, Fachsprache etc.) aufschlüsseln. Den beiden gilt an dieser Stelle ein besonderer Dank.

⁵ Für eine ausführliche Darstellung der theoretischen Modellierung des Forschenden Lernens im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache auf Basis von Deweys Theorie der Forschung (1991/1938) siehe Ohm & Zörner (2019).

Alltagsbegriffe sich durch „eine einfachere und unmittelbare Beziehung zum Objekt auszeichnen“ (Vygotskij, 2002, S. 295), setzt ein wissenschaftlicher Begriff „eine Beziehung zum Gegenstand voraus, die nur im Begriff möglich ist (Vygotskij, 2002, S. 297). Wissenschaftliche Begriffe werden über ihre Verbindungen und Beziehungen innerhalb von Begriffssystemen definiert (Vygotskij, 2002). Ein wissenschaftlicher Begriff kann somit nur im Zusammenhang des gesamten Begriffssystems vollends erfasst werden (Vygotskij, 2002). Übertragen auf den konkreten Fall der Operatoren bedeutet das, dass ein alltäglicher Begriff von Operatoren auf konkrete Erfahrungen mit einem Operator und möglicherweise eine fachliche Aufschlüsselung in einem Fach beschränkt ist. Mit Bezug zum vorliegenden Material (Online-Supplement 2) wäre z.B. ein eher alltäglicher Begriff vom Operator „Beschreiben“ auf die Aufschlüsselung im Fach Mathematik beschränkt und würde weitere fachliche Aufschlüsselungen und damit verbundene andere fachliche und sprachliche Anforderungen übersehen. Ein solcher Alltagsbegriff des Operators „Beschreiben“ könnte also im Falle einer unterrichtlichen Umsetzung zu Schwierigkeiten und Problemen führen, etwa weil Schüler*innen die mit dem Operator verbundenen sprachlichen und fachlichen Anforderungen nicht kennen, weil sie möglicherweise selbst mit einem anderen Alltagsbegriff des Operators „Beschreiben“ operieren. Die Bearbeitung einer solchen problematischen Situation wäre demgegenüber im Sinne des Forschenden Lernens mit einem wissenschaftlichen Begriff des Operators „Beschreiben“ möglich. Ein wissenschaftlicher Begriff von Operatoren würde den Operator „Beschreiben“ entsprechend in einem Begriffssystem einordnen, fachliche Engführungen in Zweifel ziehen, unterschiedliche Aufschlüsselungen je nach Fach und Kontext kennen und diese Mehrdeutigkeit beim Einsatz des Operators im Unterricht berücksichtigen.

Vor diesem Hintergrund kann das vorliegende Material (Online-Supplement 2) als Reflexionsanlass über die Mehrdeutigkeit von Operatoren genutzt werden.

5 Erfahrungen

Die folgenden Erfahrungswerte sind nicht empirisch erhoben, sondern gehen auf einzelne Rückmeldungen von und Gespräche(n) mit Lehrkräften und Studierenden zurück.

Im Rahmen einer Fortbildung für Lehrkräfte, in der das erweiterte Konkretisierungsraster präsentiert und zur Diskussion gestellt wurde, konnten positive Rückmeldungen aus dem Austausch mit Teilnehmenden gewonnen werden: Die Lehrkräfte berichteten von einer sinnvollen Erweiterung der fachlichen Perspektive durch die Berücksichtigung der sprachlichen Elemente, insbesondere bei der Formulierung des Erwartungshorizonts (Zörner & Must, 2019).

Zudem wurden in den vorbereitenden und begleitenden Seminaren des Praxissemesters Sitzungen eingebaut, die explizit Aufgabenformate thematisierten. In diesem Zusammenhang wurde das erweiterte Konkretisierungsraster eingeführt und den Studierenden als Analyse- und Planungsinstrument für Aufgabenstellungen vorgestellt. Anhand von Aussagen der Studierenden wurde erkennbar, dass sie einerseits irritiert waren, wie komplex die Planung zielführender Aufgabenformate ist. Andererseits sahen sie den Nutzen für die Implementierung sprachlicher Differenzierungsmaßnahmen und die Formulierung konkreter Lernhandlungen, die sich aus einem Operator ergeben können. Insbesondere der Einsatz verschiedener Beispiele für Aufgabenformate der eigenen sowie anderer Fachperspektiven motivierte die Studierenden, über die unterschiedlichen Ausdeutungen von Aufgaben zu reflektieren, in Einzelfällen sogar im Rahmen eigener Studienprojekte im Praxissemester.

Auch im Rahmen eines Symposiums⁶ wurden das erweiterte Konkretisierungsraster und seine Anknüpfungspunkte für das Forschende Lernen mit Vertreter*innen verschiedener Fachdidaktiken diskutiert. Interessant war, dass auch auf Ebene der universitären

⁶ Im Rahmen der ÖFEB-Sektionstagung vom 24.–26.02.2021 „Einstiege, Umstiege, Aufstiege – Was wissen wir über die Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften“ am

Fachdidaktiker*innen teils Überraschung über die derart unterschiedliche Ausdeutung von Operatoren in den verschiedenen Fächern herrschte. Die Produktivität des erweiterten Konkretisierungsrasters für eine reflexive Auseinandersetzung über einen derart grundständigen Bestandteil von Unterricht wie Operatoren und Aufgabenstellungen konnte somit bestätigt werden.

Literatur und Internetquellen

- Dewey, J. (1991/1938). Logic: The Theory of Inquiry. In J.A. Boydston (Hrsg.), *Miscellaneous Writings, 1925–1953* (The Later Works of John Dewey, Bd. 17). Southern Illinois University Press.
- Hofer, R. (2013). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Widersprüchliche Anforderungen zwischen Forschung und Profession. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (3), 310–320. <https://doi.org/10.36950/bzl.31.2013.9634>
- Ohm, U. & Zörner, A. (2019). Gelegenheiten Forschenden Lernens im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache im Praxissemester. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (2), 124–154. <https://doi.org/10.4119/hlz-2450>
- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Waxmann.
- Vygotskij, L.S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Originalausgabe. Hrsg. u. aus dem Russ. übers. v. J. Lompscher und G. Rückriem. Beltz.
- Zörner, A. & Must, T. (2019). Aufgabenstellungen sprachsensibel aufschlüsseln. Ein Vorschlag zur sprachlichen und fachlichen Aufbereitung von Operatoren im Geschichtsunterricht. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (1), 227–240. <https://doi.org/10.4119/hlz-2518>
- Zörner, A. & Ohm, U. (2019). Das Bielefelder Profil Forschenden Lernens im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (2), 67–72. <https://doi.org/10.4119/pflb-1975>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

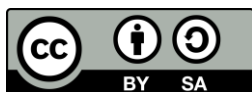
Must, T. & Zörner, A. (2023). Verbindung von Fach- und Sprachlernen als Zugang zu Forschendem Lernen. Fachliche Perspektiven auf das Vergleichen von Aufgabenstellungen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 247–252. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6400>

Online-Supplements:

- 1) Erweitertes Konkretisierungsraster
- 2) Erweitertes Konkretisierungsraster zum Operator *beschreiben* am Beispiel Mathematik- und Deutschunterricht

Online verfügbar: 29.11.2023

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

24.02.2021 mit dem Vortragstitel „Verbindung von Fach- und Sprachenlernen als Zugang zu Forschendem Lernen – Aufgabenstellungen sprachsensibel aufschlüsseln“.

Zum Nacherfinden. Fachdidaktische, fachbezogene sowie
fächer- oder disziplinübergreifende Konzepte und Materialien für die Lehre

Sprachausbau im Politikunterricht am Beispiel „Grundrechtskonflikte“

Impulse für die Arbeit mit Lehramtsstudierenden
aus einer Einführungsvorlesung im Fach Deutsch als Zweitsprache

Udo Ohm^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache/Mehrsprachigkeit,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
udo.ohm@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Eine Kernaufgabe von Schule ist es, alle Schüler*innen in die schriftkulturelle Praxis einzuführen, die sie selbst meist stillschweigend für das Lernen im Fachunterricht voraussetzt und die daher unverzichtbar für Schulerfolg und die spätere berufliche Integration ist. Angehende Lehrkräfte müssen daher für den in ihrem Unterricht zu leistenden Ausbau der informellen sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen in die am schriftsprachlichen Gebrauch orientierten formalen Sprachregister ihrer Fächer sensibilisiert werden. Im Beitrag werden Materialien aus einer Einführungsvorlesung im Modul *Deutsch als Zweitsprache* des Master of Education an der Universität Bielefeld vorgestellt, mit denen am Beispiel eines fachlichen Gegenstandes aus dem Politikunterricht für die Jahrgangsstufen 7/8 sprachliche Herausforderungen thematisiert und abgestufte, registersensible Aufgabenstellungen diskutiert werden. Im Beitrag wird zudem der theoretische Hintergrund zum Konzept des Sprachausbaus im Fachunterricht umrissen, und es werden eigene Erfahrungen mit dem Material diskutiert. Das Material selbst wird in Form von Präsentationsfolien zur Nach- und Umnutzung zur Verfügung gestellt.

Schlagwörter: Sprachregister; Fachunterricht; Politik; Textverständnis; Aufgabenstellung; Scaffolding; Lehramtsstudium



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

Der Sprachausbau¹ von Schüler*innen ist konstitutiv für das fachliche Lernen, wird jedoch in den Fachdidaktiken häufig nicht oder nicht angemessen berücksichtigt. Bei angehenden Lehrkräften tritt die Wahrnehmung sprachlicher Anforderungen, die sie in den unterschiedlichen Lern- und Lehrsituationen ihres Unterrichts an Schüler*innen stellen, nicht selten hinter die Herausforderungen fachlicher bzw. fachdidaktischer und pädagogischer Überlegungen zurück. Gerät Sprache im Fachunterricht doch einmal in den Blick, dann zumeist lediglich auf der Wortebene in Form von neuen oder unbekanntem bzw. „schwierigen“ Fachbegriffen. Um für sprachliche Anforderungen im Fachunterricht und den Zusammenhang zwischen dem Fachlernen und dem kontinuierlichen Ausbau der sprachlichen Fähigkeiten in formelle Fachregister zu sensibilisieren und didaktisch-methodische Ansätze aufzuzeigen, wurde an der Universität Bielefeld für den Master of Education ein für alle Lehramtsstudierenden obligatorisches Studienelement Deutsch als Zweitsprache (DaZ-Modul) entwickelt (ausführlicher Ohm & Zörner, 2019, S. 126–130). Im Folgenden werden Materialien aus einer Sitzung der Einführungsvorlesung aus dem DaZ-Modul präsentiert.

Im zweiten Kapitel wird in einem didaktischen Kommentar zunächst die auf dem Prinzip des sprachlich-fachlichen Scaffoldings basierende didaktisch-methodische Perspektive auf das Thema Sprachausbau im Fachunterricht skizziert und eine Einordnung der Sitzung, in der das Material verwendet wird, in den Ablauf der Vorlesung vorgenommen. Im dritten Kapitel werden das Material und dessen Einsatz in der Vorlesungssitzung detailliert behandelt. Sprachausbau im Fachunterricht wird am Beispiel einer Fachbuchaufgabe aus dem Politikunterricht der Jahrgangsstufe 7/8 thematisiert. Zunächst wird aufgezeigt, dass den Fluchtpunkt des fachlichen Lernens die Aneignung des Fachbegriffs „Grundrechtskonflikt“ darstellt und dass dieser Prozess zwar über fachliche Lernziele operationalisiert, seine Umsetzung letztlich aber über sprachliche Operatoren, d.h. Aufgaben, die sprachliche Leistungen in Gang setzen und das fachliche Wahrnehmen, Deuten, Wollen und Handeln der Schüler*innen regulieren sollen, mediiert wird. Im nächsten Schritt werden die sprachlichen Herausforderungen des vom Fachbuch für die Aufgabenbearbeitung vorgesehenen Textes analysiert und mit den fachlichen Erwartungen an das von den Schüler*innen verlangte schriftliche Produkt in Beziehung gesetzt. Im abschließenden Teil der Sitzung werden sprachlich-fachliche Zugänge auf verschiedenen Niveaus und mit Ausrichtung auf unterschiedliche Sprachregister (von eher informell-mündlich explorierend bis formell-schriftlich systematisierend) vorgeschlagen und diskutiert. Im vierten Kapitel wird der theoretische Hintergrund des Begriffs Sprachausbau unter Rückbezug auf die Diskussion des Materials und der Aufgabenstellungen vertiefend behandelt. Der Beitrag schließt mit einer zusammenfassenden Diskussion von Erfahrungen mit der Behandlung der Thematik.

¹ Da im vorliegenden Beitrag keine systematische Darstellung des Begriffs Sprachausbau möglich ist (vgl. ausführlich Maas, 2008, 2010), wird er näherungsweise „als Fähigkeit zum symbolischen Gebrauch von Sprache zur Erschließung kognitiver Räume, d.h. von Wissens- und Denkstrukturen, definiert“ (Ohm, 2017, S. 214). Ich möchte aber betonen, dass der damit fokussierte Ausbau in fachlich-formelle Sprachregister – da es hierbei um die institutionalisierte Aneignung schriftkultureller Praxis geht, müsste mit Maas (2010, S. 69–70) eigentlich von „literatem Sprachausbau“ gesprochen werden – als Teil der sprachbiografischen Gesamtentwicklung betrachtet werden muss, „in deren Verlauf sich das sprachlernende Individuum durch die fortschreitende Ausdifferenzierung seiner sprachlichen Fähigkeiten sowohl Räume sozialen Handelns als auch kognitive Räume erschließt“ (Ohm, 2017, S. 214).

2 Didaktischer Kommentar

Aus der schulischen Lehr- und Lernperspektive ist beim Einsatz eines Fachtextes mit Blick auf die jeweilige Lerngruppe immer zu fragen, ob der Text sprachliche Strukturen enthält, die von den Schüler*innen (noch) nicht ohne Unterstützung fachlich-funktional wahrgenommen, gedeutet und für das erwartete fachliche Anschlusshandeln genutzt werden können. Dieses an das Prinzip des Scaffoldings (Gibbons, 2002; Schleppegrell, 2004) angelehnte methodische Vorgehen ist gut geeignet, die für das Fachlernen konstitutive Verbindung von Wissensaufbau und Sprachausbau zu leisten. Die Schüler*innen können in Partnerarbeit oder Gruppenarbeit eigene Wahrnehmungen und Deutungen, die bei der Rezeption eines Fachtextes und ggf. zugehöriger Abbildungen auftauchen, zunächst in einem eher kommunikativ-informellen Sprachgebrauch austauschen und gemeinsam erste fachlich relevante Wahrnehmungs- und Deutungsmuster rekonstruieren und für sich übernehmen. Die kommunikativ-informelle Rekonstruktion des im Fachtext in einem fachlich-formellen Sprachgebrauch dargestellten Sachverhalts ist dabei ein fachlicher wie auch sprachlicher Aneignungsprozess: Mit dem Sprachausbau ins formelle Register des Fachs werden fachliche Wissens- und Denkstrukturen angeeignet, die sich mit Blick auf Prägnanz, Differenziertheit und Kohärenz deutlich von entsprechenden Alltagsvorstellungen unterscheiden und die Gegenstände des jeweiligen Fachunterrichts konstituieren. Beispielsweise machen alle Schüler*innen die Erfahrung, dass sie regelmäßig in die Schule gehen müssen. Das ist eine Alltagspraxis, der man in einem bestimmten Lebensabschnitt folgt bzw. folgen muss und die normalerweise nicht (fachlich) reflektiert wird. Die sprachlich-fachliche Herausforderung für den Politikunterricht besteht darin, diese Alltagserfahrung in den fachlichen Gegenstand „Schulpflicht“ zu transformieren. Im Sinne des Scaffoldings kann und sollte zwar an den Alltagserfahrungen und den Fähigkeiten der Schüler*innen, diese zu kommunizieren, angesetzt werden; den Fluchtpunkt der sprachlich-fachlichen Entwicklung bildet aber die Vergegenständlichung der Erfahrungen im Sachverhalt „Schulpflicht“, wofür der im dritten Kapitel exemplarisch skizzierte Sprachausbau ins formelle Register des Fachs konstitutiv ist.

Das Material, das im folgenden Kapitel vorgestellt und diskutiert wird, ist für die Hochschullehre konzipiert. Es führt in den skizzierten Zusammenhang zwischen Fachlernen und Sprachausbau ein und soll angehende Lehrkräfte am Beispiel eines Themas aus dem Politikunterricht insbesondere für die Herausforderung des Ausbaus in das fachlich-formelle Sprachregister sensibilisieren. Das Material stammt aus der neunten Sitzung der Vorlesung, in der zuvor bereits die Themen Mehrsprachigkeit, Sprachwissenschaftliche Grundlagen, Kontrastive Sprachanalysen, Konzeptionelle Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit und Sprachlich-fachliches Scaffolding als Unterrichtsprinzip behandelt wurden. Thematisiert wird die sprachliche Dimension der Bearbeitung einer Aufgabe zum Thema „Grundrechtskonflikte“ aus dem Schülerband eines Fachbuchs für den Politikunterricht in der Jahrgangsstufe 7/8 (Bicheler & Gloe, 2017; im Folgenden: Fachbuch). Die angehenden Lehrkräfte sollen dafür sensibilisiert werden, dass in das formelle Register ausgebaute sprachliche Strukturen konstitutiv für die Erschließung von Fachinhalten aus Texten sind. Als wesentlich wird dabei erachtet, die meist auf die Wortebene beschränkte Aufmerksamkeit der Studierenden exemplarisch auf die für den Zugang zum Text häufig deutlich schwerer zugänglichen morphologischen und textuell-argumentativen sprachlichen Mittel sowie deren Zusammenspiel beim Aufbau einer fachlich-systematischen Darstellung zu lenken. Die Studierenden sollen erkennen, dass eine fundierte fachdidaktische Analyse der zur Bearbeitung eines Lerngegenstands zum Einsatz kommenden Materialien und Aufgabenstellungen immer eine Sprachbedarfsanalyse beinhaltet. Im zweiten Teil der Lehrveranstaltung werden auf der Basis der Bedarfsanalyse Szenarien für die sprachregistersensible didaktische Planung des Einsatzes des Lernmaterials diskutiert. Dabei wird ansatzweise unterschiedlicher Sprachausbau bei Schüler*innen simuliert.

Mit Blick auf erfolgreiches Fachlernen müsste in der Hochschullehre eigentlich jede Fachdidaktik den skizzierten Zusammenhang zwischen der Aneignung der Wissens- und Denkstrukturen und dem Sprachausbau ins formelle Register des Fachs thematisieren. Gegenwärtig wird dies aber zumeist lediglich noch als additive Querschnittsaufgabe betrachtet und dabei in einem eher allgemeinen Sinne als sprachliche Sensibilisierung von angehenden Lehrkräften verstanden, die vom DaZ-Modul zu leisten ist. Die Entwicklung des Materials setzt deshalb bewusst an fachlichen Lernzielen und -anforderungen an. Dadurch soll deutlich gemacht werden, dass Bedarfe hinsichtlich Sprachausbau von fachlichen Anforderungen abzuleiten und in fachdidaktische Überlegungen zu integrieren sind. Das Material kann demzufolge auch in der fachdidaktischen Hochschullehre eingesetzt werden. Mit entsprechenden inhaltlichen Anpassungen sollten sowohl die Analysen der sprachlichen Herausforderungen am Beispieltext (Aufgaben 1 und 2) als auch die abgestuften Vorschläge für Zugänge zum Text (Aufgaben 3 und 4) als Vorlagen für sozial- und geisteswissenschaftliche Fächer verwendet werden können. Dabei ist zu beachten, dass je nach Fachkultur Darstellungs- und Argumentationsstrukturen in Fachtexten voneinander abweichen können. Insofern ist das Material als exemplarischer Einstieg in die Gestaltung eines registersensiblen Fachunterrichts zu verstehen.² Das Material kann und soll selbstverständlich auch als Steinbruch für eigene Weiterentwicklungen bzw. fach- und themenspezifische Adaptionen verwendet werden. In fachdidaktischen Seminaren bietet es sich zudem an, die Studierenden selbst mit dem Material – auch auf der Ebene der Einzelfolien – weiterarbeiten zu lassen. Die Umnutzung der Materialien für die Analyse eigener Fachtexte und die didaktisch-methodische Gestaltung eigener Aufgaben zur Bearbeitung der Texte im Unterricht sollte zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den im Fachunterricht häufig unbewusst verlangten Anforderungen an den Ausbau der von den Schüler*innen zu beherrschenden sprachlichen Register führen. Insofern kann das Material auch als Planungshilfe und Reflexionsgrundlage für Unterrichtsversuche im Kontext des Praxissemesters hilfreich sein.

3 Das Material

Das im Folgenden vorgestellte Material besteht aus elf Präsentationsfolien aus der Einführungsvorlesung des DaZ-Moduls. Alle Folien werden in einem Anhang zum vorliegenden Beitrag mit ausführlichen Kommentaren zur Nach- und Umnutzung zur Verfügung gestellt. Folie 1 wird zum leichteren inhaltlichen Einstieg im Folgenden auch im Beitrag selbst abgebildet.

Die Folien 1–5 dienen als Material für zwei Aufgaben, mit denen Studierende in der Vorlesung einen Fachtext aus einem Fachbuch für den Politikunterricht der siebten und achten Jahrgangsstufe hinsichtlich sprachlicher Herausforderungen für Schüler*innen analysieren sollen (Folien 1 und 2). Mit den Folien werden hierzu anschließend auch Musterlösungen präsentiert (Folien 3 und 4) und eine Ergebnissicherung vorgenommen (Folie 5). Mit den Folien 6–11 wird auf die Ebene des Fachunterrichts gewechselt. In dieser Phase bearbeiten die Studierenden zwei weitere Aufgaben, für die auf den Folien hinsichtlich des Grads des fachlichen und sprachlichen Scaffoldings abgestufte Musterlösungen bereitgehalten werden. Hierbei geht es um den Zugang zum Fachbuchtext (Folien 6–9) und dessen Bearbeitung (Folien 10–11). Die Folien werden in Anlehnung an die Präsentation in der Vorlesung mit einem schriftlichen Kommentar erläutert.

Zu Beginn der Vorlesung wird die Behandlung des auf Folie 1 präsentierten Textes aus dem Fachbuch *Politik direkt 7/8* in einer fiktiven Unterrichtsstunde in den Rahmen einer Unterrichtseinheit zum Thema „Das Grundgesetz und die Grundrechte. Fundament unserer Rechts- und Werteordnung“ (Kapitelüberschrift, Bicheler & Gloe, 2017,

² Weitere Anregungen auf der Ebene eines strukturierten Zugangs zu Fachtexten in Fachunterricht und Beruf mit systematischen Darstellungen zu didaktisch-methodischen Planungshilfen und sprachwissenschaftlichen Grundlagen liefern Ohm et al. (2007).

S. 182f.) eingeordnet. Es wird erläutert, dass der Text laut Lehrerband (Bicheler & Gloe, 2018, S. 174) „die Schülerinnen und Schüler mit einem in ihrer Lebenswelt angesiedelten Grundrechtskonflikt konfrontiert“ und dass

„[d]amit [...] exemplarisch gezeigt werden [soll], dass es immer wieder Fälle gibt, in denen mehrere Parteien einen Anspruch auf ein Grundrecht reklamieren, allerdings nur eine Partei Recht haben kann und dies als ein Merkmal von Demokratie akzeptiert werden muss“.

Die vorangegangenen Stunden der Unterrichtseinheit dienten laut Lehrerband (Bicheler & Gloe, 2018, S. 174) dazu, die „Schülerinnen und Schüler dafür [zu] sensibilisieren [...], dass Grundrechte nichts Selbstverständliches sind“, sie anhand von Beispielen dazu zu veranlassen, sich mit den Inhalten von Grundrechten auseinanderzusetzen, und ihnen einen Eindruck davon zu vermitteln, „in welcher unterschiedlichen Alltagssituationen die Grundrechte einen Einfluss auf unser Leben haben“.

Bezüglich der Lernzielbestimmung wird erläutert, dass das im Text präsentierte Fallbeispiel das mit „Grundrechte gelten für alle! – Grundrechtskonflikte und Minderheitenschutz“ überschriebene Unterkapitel einleitet und dass von den im Lehrerband (Bicheler & Gloe, 2018, S. 179) für das Unterkapitel angegebenen vier Lernzielen nur die ersten beiden in den Blick genommen werden. Da diese den Einstieg in die Thematik adressieren, soll an ihnen im Sinne des Sprachausbaus der Zusammenhang zwischen sprachlichem und fachlichem Verstehen bzw. Lernen behandelt werden:

- Lernziel 1: Schüler*innen erkennen, dass Grundrechte miteinander kollidieren können.
- Lernziel 2: Schüler*innen analysieren und beurteilen einen Grundrechtskonflikt.

Aufgabe 1 (Einzelarbeit gefolgt von Murmelphase und kurzem Austausch im Plenum): Lesen Sie den Fachbuchttext auf Folie 1 und bearbeiten Sie die dort abgedruckte Aufgabe 1 aus dem Fachbuch (Zusammenfassung). Stellen Sie sich anschließend unter Berücksichtigung der Klassenstufe 7/8 die Frage, welche fachlichen und sprachlichen Herausforderungen mit der Bearbeitung verbunden sind und wie beide Ebenen zusammenhängen. Murmeln Sie dazu mit Ihren Sitznachbar*innen und bringen Sie die Ergebnisse ins Plenum ein.

UNIVERSITÄT BIELEFELD
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft

Fachtext mit Bearbeitungsaufgaben

M 5 Glaubensfreiheit oder Schulpflicht?
 Eine muslimische Schülerin, die bis zu ihrem achten Lebensjahr eine Schule in Marokko besuchte, wechselte in Deutschland auf ein Gymnasium, wo sie gute Noten erreichte. Allerdings wollte sie nicht am gemeinsamen Schwimmunterricht von Jungen und Mädchen teilnehmen. Ihre Religion verbiete es, die männlichen Mitschüler in Badehosen und mit nacktem Oberkörper ansehen zu müssen. Außerdem könne es in Schwimmbädern zu unbeabsichtigten Berührungen kommen.
 Nachdem die Schule ihren Antrag auf Befreiung abgelehnt hatte, mied sie den Schwimmunterricht. Im Halbjahreszeugnis bekam sie dafür die Note 6, im Ganzjahreszeugnis wurde daraus eine 4, weil sie am normalen Sportunterricht teilgenommen hatte, allerdings nahezu komplett verhüllt.
 Die Eltern wollten nun vor Gericht die Befreiung ihrer Tochter vom gemeinsamen Schwimmunterricht von Jungen und Mädchen einklagen.

(Politik direkt, 7/8: 190)

1. **Fasse** den Fall M 5 (S. 190) schriftlich in maximal zwei Sätzen **zusammen**.

2. **Nenne** mithilfe der Grundrechte aus M 3 (S. 185f.) Grundgesetzartikel, auf die sich zum einen die Schülerin und zum anderen die Schule im Fall M 5 (S. 190) vor Gericht möglicherweise beziehen könnten. **Begründe** deine Antworten kurz.

(Politik direkt, 7/8: 191)

Folie 1: Im Seminarkonzept behandelter Beispieltext zum Thema Grundrechtskonflikte und Minderheitenschutz des Fachbuchs *Politik direkt 7/8* mit Bearbeitungsaufgaben (Bicheler & Gloe, 2017, S. 191–192)

Ergebnissicherung: Die Ergebnisse aus der ersten Aufgabe für die Studierenden werden gesammelt und mit Hilfe der Darstellung auf Folie 2 systematisiert und diskutiert.

Aufgabe 2 (Partnerarbeit, Sammeln der Ergebnisse im Plenum und anschließende Diskussion der Musterlösung):

Auf die Frage, was Fachtexte schwierig macht, verweisen Lehrende i.d.R. an erster Stelle auf schwierige, unbekannte und komplexe Wörter. An zweiter Stelle folgt der Verweis auf die vielen komplexen, schwer verständlichen Sätze, die in Fachtexten zu finden seien. Nun enthält unser Fachtext kaum unbekannte und komplexe Wörter, und auch die Komplexität der Sätze hält sich in Grenzen. Trotzdem scheint der Text sprachlich-fachlich nicht leicht zugänglich zu sein. Woran mag das liegen? Diskutieren Sie in Partnerarbeit sprachliche Merkmale, die den Text komplex und schwer zugänglich machen.

Tipp 1: Der Text enthält viele Wörter, mit denen die fachliche Argumentation gegliedert wird (z.B.: *allerdings, daraus*).

Tipp 2: Achten Sie besonders auf die Verbformen und deren Wechsel im Verlauf der Argumentation (z.B.: *besuchte* → *verbiete* → *mied*).

Musterlösungen: Auf den Folien 3 und 4 werden Musterlösungen präsentiert und in den jeweiligen Kommentaren erläutert und diskutiert.

Ergebnissicherung: Mit Hilfe der Darstellung auf Folie 5 werden die Ergebnisse aus der zweiten Aufgabe anknüpfend an die Diskussion der Musterlösungen systematisch zur Rekonstruktion der argumentativen Struktur des Textes herangezogen.

Aufgabe 3 (Gruppenarbeit mit Präsentation der Ergebnisse im Plenum):

Überlegen Sie, wie Sie die Schüler*innen im Sinne der ersten Phase des Prinzips *Scaffolding* beim sprachlich-fachlichen Zugang zum Text und beim Verstehen des Sachverhalts unterstützen können. Skizzieren Sie zwei bis drei Aufgabenvorschläge für unterschiedliche Niveaus beim Sprachausbau der fiktiven Schüler*innengruppe. Denken Sie dabei auch an geeignete Sozialformen und ggf. den Wechsel von Sozialformen. Präsentieren Sie Ihre Vorschläge im Plenum.

Musterlösungen: Auf den Folien 6–9 werden Musterlösungen mit unterschiedlichen Sprachausbauniveaus präsentiert und in den jeweiligen Kommentaren erläutert und diskutiert.

Aufgabe 4 (Gruppenarbeit mit Präsentation der Ergebnisse im Plenum):

Wir hatten zu Beginn der Sitzung besprochen, dass die Schüler*innen laut Fachbuch als Einstieg eine Zusammenfassung des Textes in maximal zwei Sätzen schreiben sollen. Die Auseinandersetzung mit den sprachlich-fachlichen Herausforderungen des Textes hat allerdings gezeigt, dass dies keineswegs trivial ist, weil man eine Zusammenfassung erst schreiben kann, wenn man den Text bereits verstanden hat. Erarbeiten Sie zwei Aufgabenvorschläge, die die Schüler*innen unterschiedlich stark bei der Erarbeitung der Zusammenfassung unterstützen.

Musterlösungen: Auf den Folien 10 und 11 werden Musterlösungen für zwei unterschiedlich stark *regulierte* Aufgaben zum Erstellen einer Textzusammenfassung präsentiert und erläutert.

4 Theoretischer Hintergrund

In der Einleitung wurde bereits darauf hingewiesen, dass (angehende) Lehrkräfte die sprachlichen Herausforderungen zumeist lediglich bzw. vor allem der Wortebene in Form von neuen oder unbekanntem bzw. „schwierigen“ Fachbegriffen zuschreiben. Hier zeigt sich ein grundlegendes und offenbar nur schwer auszuräumendes Missverständnis über den konstitutiven Zusammenhang von Fachlernen und sprachlicher Entwicklung: Das Verstehen von Fachbegriffen ist nicht der Ausgangspunkt, sondern der Endpunkt – im Sinne einer Zwischenstation im kontinuierlichen Prozess des Fachlernens – einer erfolgreichen Rezeption und Verarbeitung von teils „multicodalen“ Fachtexten und damit

die Grundlage für weiteres Fachlernen. Jeder Fachunterricht muss den Schüler*innen daher Gelegenheiten bieten, sich die begrifflichen Grundlagen von Fachtexten anzueignen. Im Sinne des Sprachausbaus geschieht dies, indem – anknüpfend am sprachlichen und fachlichen Vorwissen – in geeigneten Sozialformen beginnend mit einem mehr oder weniger informell-kommunikativen Sprachgebrauch erste Zugänge zu fachlichen Gegenständen gemeinsam erarbeitet werden. Darauf aufbauend kann ein Ausbau in einen zunehmend formell-darstellenden Sprachgebrauch erfolgen, der eine systematische Aneignung der jeweiligen fachlichen Wissens- und Denkstrukturen gestattet.

Der Begriff Sprachausbau hebt in dieser Hinsicht hervor, dass die Aneignung des von der Schule zu vermittelnden formellen Registers – das sich in den jeweiligen Fachregistern der Fächer realisiert – strukturell und funktional auf den außerhalb der Schule erworbenen Fähigkeiten der Schüler*innen zum sprachlichen Handeln in informellen Registern aufbaut (Ohm, 2017, S. 215–221). So gehören Konflikte unterschiedlichster Art (im familiären Bereich mit Eltern und Geschwistern, etwa über das Benehmen am Tisch, wer das letzte Stück Kuchen bekommt, ob „gerecht“ geteilt wurde, wann man abends zu Hause sein muss etc.; im Freundeskreis, z.B. über die Ansicht, welche Stars angesagt sind, mit wem man „abhängen“ kann und mit wem nicht etc.) zum alltäglichen Erfahrungsschatz von Schüler*innen und ihre Erfahrungen haben sie mehr oder weniger „gelehrt“, informell darüber zu kommunizieren. Grundrechtskonflikte aber sind normalerweise nicht Teil des Erfahrungsrepertoires von Schüler*innen. Um zu verstehen, was ein Grundrechtskonflikt ist und wie in einem demokratischen Rechtsstaat mit solchen grundlegenden Konflikten umzugehen ist, müssen Schüler*innen Gelegenheit erhalten, sich sprachliche Ressourcen des formellen Fachregisters anzueignen, die es ihnen nicht nur ermöglichen, einen Konflikt aus der Perspektive der Beteiligten zu rekonstruieren, sondern den Konflikt auch auf Grundlage von Gesetzestexten zu bewerten und diese Bewertung zu begründen.

Sprachausbau in fachlich-formelle Register erzeugt spezifische „Prägnanzen für das Wahrnehmen, Deuten, Wollen und Handeln“ (vgl. Ohm, 2023, im Druck). Während man im Alltag Konflikte tendenziell parteilich erlebt, weil man persönlich betroffen ist, geht es bei der Behandlung von Grundrechtskonflikten im Politikunterricht gerade darum, zu lernen, eine unvoreingenommene, objektive, auf der Basis von Grundrechten abwägende Perspektive einzunehmen. Falldarstellungen, wie die in diesem Beitrag behandelte, werden daher in einem berichtenden Stil, der die Handlungen, Reaktionen und Gegenreaktionen der beteiligten Akteur*innen, die zum Grundrechtskonflikt geführt haben, in ihrem kausalen Zusammenhang und ihrer zeitlichen Entwicklung rekonstruiert, dargestellt. Dadurch entsteht ein gemeinsamer kognitiver Vorstellungsraum auf der Basis von fachlichen Wissens- und Denkstrukturen. Im Beispieltext des vorliegenden Beitrags wird deshalb mit „operativen Prozeduren“ (Ehlich, 2016, S. 544), wie den auf Folie 3 behandelten „Konnektoren“, die Aufmerksamkeit auf Wendungen, zuvor erwähnte Ereignisse, zeitliche Einordnungen, Ursachen etc. gelenkt. Besonders eindringlich kann die Veränderung, die der Sprachausbau ins formelle Register für das Wahrnehmen, Deuten und in Folge auch für den motivational-willentlichen (Wollen) und handelnden Umgang (Handeln) mit Konflikten als fachlichen Gegenständen hat, am Einbezug der Perspektiven der am Konflikt beteiligten Akteur*innen aufgezeigt werden. Auch in der formellen Falldarstellung kann durchaus die Perspektive einer Akteurin, wie die der Schülerin im Beispieltext, vorkommen, aber sie wird dann als solche mit einer operativen Prozedur markiert (vgl. den Übergang vom Indikativ zum Konjunktiv und zurück) und damit hinsichtlich ihrer Deutung und Bewertung in den fachlich-formellen Zusammenhang eingeordnet.

Der Begriff Sprachausbau ist gegen eine Engführung der Betrachtung von Sprache als Informationsmedium gerichtet, das aus Sicht von (angehenden) Lehrkräften wahlweise zum Hilfsmittel oder zur „Hürde“ für das Fachlernen werden kann. Er macht klar, dass

Sprache in dem Sinne konstitutiv für Fachlernen ist, als ihr Ausbau in das formelle Register der Schule der Aneignung einer Infrastruktur gleichkommt (vgl. auch Maas, 2008, S. 272), die das Wahrnehmen, Deuten, Wollen und Handeln der Schüler*innen auf die fachlichen Wissens- und Denkstrukturen der Fächer kalibriert und somit die Beteiligung an deren sozialer Praxis – im vorliegenden Fall der sozialen Praxis des Fachunterrichts – ermöglicht.

5 Erfahrungen

Erfahrungen mit Lehramtsstudierenden, aber auch mit Schullehrkräften in Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen zeigen immer wieder, dass Sprache in fachunterrichtlichen Kontexten vor allem als Problem wahrgenommen wird. Während ich vor Jahren in meinen Lehrveranstaltungen noch mit „sprachlichen Hilfen“ und „Materialien zur sprachlichen Unterstützung“ u.Ä. gearbeitet habe, habe ich davon mittlerweile gänzlich Abstand genommen, weil dieser Ansatz die Vorstellung reproduziert, dass Sprache – und in dieser Logik dann vor allem Mehrsprachigkeit – eine Hürde für das Verstehen sei (vgl. auch den Beitrag von Wegner et al., S. 264–272 in diesem Heft). Es reicht nicht aus, dass Fachunterricht sprachsensibel gestaltet wird; Fachunterricht muss registersensibel sein, d.h. den von der Schule zu leistenden Sprachausbau in das formelle Register als konstitutiv für das Fachlernen betrachten. Erst auf dieser Basis kann sichergestellt werden, dass die sprachliche Ebene nicht additiv gedacht wird und nur gelegentlich, wenn die fachlichen Erfordernisse es erlauben, in den Blick genommen wird.

Daraus ergeben sich dann aber auch die größten Herausforderungen für die Umsetzung in der Hochschullehre. Angehende Lehrkräfte nehmen – wie häufig auch ihre erfahrenen Kolleg*innen in den Schulen – Sprache nicht selten als „Hindernis“ wahr, das beiseite geräumt werden muss, um an die fachlichen Inhalte zu kommen. So ist zu Beginn der Befassung mit der Thematik des Sprachausbaus mit Vorschlägen zu rechnen, die gerade nicht darauf abzielen, die sprachlichen Herausforderungen zu bearbeiten, sondern ihnen auszuweichen. Sehr oft wird – offenbar getrieben durch eine sicher gut gemeinte, aber eher diffuse Vorstellung davon, dass am Anfang der Textbearbeitung auf die sprachliche Ebene fokussiert werden müsse – vorgeschlagen, schwierige Fachtexte zunächst im Plenum vorlesen zu lassen, obwohl sie dafür nicht konzipiert sind und daher in dieser Form selbst von lesestarken Schüler*innen allenfalls punktuell rezipiert werden können. Ausgehend von einer auch eher pauschalen Annahme, dass Fachtexte oft „unnötig kompliziert“ seien, wird weiterhin häufig vorgeschlagen, mit vereinfachten Texten zu arbeiten. Hier deutet sich m.E. eine problematische Vermischung des eigenen eingeschränkten Wissens über die sprachlichen Merkmale und Funktionen von Fachtexten für die Konstitution von fachlichen Gegenständen mit einer Art naturalisierender Betrachtung der sprachlichen Kompetenz von Schüler*innen an, die im Kern zwischen denen unterscheidet, die „damit sowieso keine Probleme haben“, und denen, „für die das zu kompliziert ist“. Es wird übersehen, dass Sprachkompetenz gerade im Fachunterricht nicht als bereits vorhanden – respektive nicht oder nicht ausreichend vorhanden – behandelt werden darf, sondern als Dimension der zu entwickelnden Fachkompetenz zu betrachten ist.

Im Verlauf der Vorlesungssitzung werden die Studierenden dann zwar für die Merkmale des Fachregisters und dessen konstitutive Funktion für die Behandlung der fachlichen Gegenstände sensibilisiert; es kann aber nicht beurteilt werden, ob die gewonnenen Einsichten auf zukünftige Kontexte fachlichen Lernens übertragen werden können. Positive Rückmeldung habe ich – fachbezogen sehr unterschiedlich ausgeprägt – vor allem zu den abgestuften Vorschlägen für die Wahl von Sozialformen und Aufgabenstellungen erhalten, die Zugänge zum Text schaffen sollen. Einige Studierende geben hier an, dass sie erfreut seien, didaktische Vorschläge für die Bearbeitung von Fachtexten im Unterricht kennengelernt zu haben. Ich interpretiere das so, dass für diese Studierenden die

konkreten didaktisch-methodischen Anknüpfungsmöglichkeiten zur Fachdidaktik am besten zugänglich sind, sei es, dass hier bereits Vorerfahrungen gemacht werden konnten, sei es, dass genau dies nicht stattgefunden hat. Nichtsdestotrotz muss aber festgehalten werden, dass die didaktisch-methodischen Umsetzungen nur auf der Basis einer fundierten Bedarfsanalyse, im vorliegenden Fall einer Analyse der sprachlichen Mittel, die die fachliche Darstellung und Argumentation des Textes strukturieren, produktiv werden können.

Abschließend sei noch darauf hingewiesen, dass das Material und hier insbesondere der dem Fachbuch entnommene Text nicht nur sprachlich herausfordernd sein können. Die Thematisierung fachlicher Gegenstände wird immer über Texte, Bilder etc., aber auch über die Darstellung eigener Erfahrungen und Meinungen der Schüler*innen im Unterricht mediiert. Das sollte auch auf der Ebene der Aufgabengestaltung berücksichtigt werden und wäre ein Thema für weiteres Material für die Hochschullehre bzw. für eine entsprechende Ausdifferenzierung des hier vorgelegten Materials. An dieser Stelle kann deshalb nur noch Folgendes angemerkt werden: Sachlich wird die Behandlung des beschriebenen Falls im Fachbuch mit einem Grundsatzurteil des Bundesverwaltungsgerichts in Leipzig aus dem Jahre 2013 begründet, in dem das Gericht aufgrund der Klage einer muslimischen Schülerin auf Befreiung vom Schwimmunterricht den staatlichen Bildungsauftrag und die Religionsfreiheit als zwei zentrale Güter gegeneinander abwägen musste und entschied, „dass muslimische Schülerinnen grundsätzlich am Schwimmunterricht teilnehmen müssen“ und dass sie, „[u]m ihren religiösen Bekleidungs Vorschriften gerecht zu werden, einen Burkini [...] tragen [könnten]“ (Bicheler & Gloe, 2017, S. 191). Der Sachverhalt kann aber mit Blick auf die Thematisierung im Unterricht trotzdem nicht einfach als gegeben vorausgesetzt werden, denn der Konflikt ist mit dem Gerichtsurteil zwar rechtlich entschieden,³ aber im alltäglichen Wahrnehmen, Deuten, Wollen und Handeln der Schüler*innen selbstverständlich weiterhin präsent und wirksam. Das ist ja gerade der bereits oben angesprochene Unterschied zwischen der Kommunikation von Alltagserfahrungen und der fachlichen Behandlung entsprechender Gegenstände im Unterricht. Es ist daher wichtig zu berücksichtigen, dass Religiosität in dem vom Fachbuch vorgeschlagenen Fall für die Thematisierung von Grundrechtskonflikten als Differenzkategorie behandelt wird, was je nach Zusammensetzung der Lerngruppe in unterschiedlicher Weise auf diese selbst zurückwirken kann. Schüler*innen können durch Religionszugehörigkeit in besonderer Weise persönlich involviert sein oder von Mitschüler*innen als entsprechend different markiert werden. Das wiederum kann sich auf die Kommunikation der Schüler*innen, deren Beteiligung am Unterricht und auch auf die Konstitution des fachlichen Gegenstandes auswirken. Auch hier zeigt sich nochmals, dass der Gebrauch von Sprache, d.h., wie über den Sachverhalt kommuniziert bzw. dieser im Unterricht sprachlich am Fallbeispiel rekonstruiert wird, und die Arbeit am fachlichen Gegenstand nicht voneinander getrennt werden können. Die fachliche Auseinandersetzung mit dem Ziel der Aneignung von Wissens- und Denkstrukturen findet vornehmlich im Medium der Sprache statt.

³ Ein Urteil des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte (ECHR) in Straßburg aus dem Jahr 2017, dass sich auf eine ähnlich gelagerte Klage bezog, wurde in vergleichbarer Weise begründet (vgl. ECHR 005, 2017).

Literatur und Internetquellen

- Bicheler, J. & Gloe, M. (Hrsg.). (2017). *Politik direkt 7/8. Urteilen und Handeln. Differenzierende Ausgabe Baden-Württemberg*. Schöningh & Westermann.
- Bicheler, J. & Gloe, M. (Hrsg.). (2018). *Politik direkt 7/8. Urteilen und Handeln. Differenzierende Ausgabe Baden-Württemberg. Lehrerband (Druck A1)*. Schöningh & Westermann.
- ECHR 005 (Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte). (2017). *Judgment Osmanoglu and Kocabas v. Switzerland – Compulsory Mixed Swimming Lessons and Religious Convictions*. <https://hudoc.echr.coe.int/eng-press?i=003-5592122-7062572>
- Ehlich, K. (2016). Prozeduren. In H. Glück & M. Rödel (Hrsg.), *Metzler Lexikon Sprache* (5., aktual. u. überarb. Aufl.) (S. 544–545). J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05486-9>
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.
- Gibbons, P. (2006). Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In P. Mecheril & T. Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S. 269–273). Waxmann. <https://docplayer.org/17463685-Pauline-gibbons-unterrichtsgespraechе-und-das-erlernen-neuer-register-in-der-zweitsprache-auszug-aus.html>
- Maas, U. (2008). *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*. V&R unipress.
- Maas, U. (2010). Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. *Grazer Linguistische Studien (GLS)*, 73, 21–150. <https://unipub.uni-graz.at/download/pdf/1289077.pdf>
- Ohm, U. (2017). Literater Sprachausbau im Übergang Schule-Beruf. In A. Daase, U. Ohm & M. Mertens (Hrsg.), *Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule-Beruf* (S. 213–247). Waxmann.
- Ohm, U. (2023, im Druck). Sprachaneignung als Streben nach kultureller Existenz. Prozessontologische, soziokulturelle und artikulationstheoretische Ansätze für eine kulturwissenschaftliche Fundierung der Sprachaneignungsforschung. In C. Altmayer, J. Wolbergs & R. Zabel (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache und Kulturstudien. Herausforderungen – Perspektiven – offene Fragen*. Stauffenburg.
- Ohm, U., Kuhn, C. & Funk, H. (2007). *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – Mit Fachsprache arbeiten*. Waxmann.
- Ohm, U. & Zörner, A. (2019). Gelegenheiten Forschenden Lernens im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache im Praxissemester. Theoretische Modellierung und empirische Analysen auf der Basis narrativer Interviews. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (2), 124–154. <https://doi.org/10.4119/hlz-2450>
- Schleppegrell, M.J. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410610317>
- Wegner, C., Kramer, N., Peperkorn, C. & Ohm, U. (2023). Sprachausbau im Biologieunterricht. Sprachliche Analyse von Unterrichtsmaterial zur Sensibilisierung von (angehenden) Lehrkräften. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 264–272. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6706>

Beitragsinformationen⁴

Zitationshinweis:

Ohm, U. (2023). Sprachausbau im Politikunterricht am Beispiel „Grundrechtskonflikte“. Impulse für die Arbeit mit Lehramtsstudierenden aus einer Einführungsvorlesung im Fach Deutsch als Zweitsprache. *Di-Mawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 253–263. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6691>

Online-Supplement:

Präsentationsfolien aus der Einführungsvorlesung des DaZ-Moduls

Online verfügbar: 29.11.2023

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

⁴ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

Zum Nacherfinden. Fachdidaktische, fachbezogene sowie
fächer- oder disziplinübergreifende Konzepte und Materialien für die Lehre

Sprachausbau im Biologieunterricht

Sprachliche Analyse von Unterrichtsmaterial zur Sensibilisierung von (angehenden) Lehrkräften

Claas Wegner¹, Niklas Kramer¹,
Colin Peperkorn^{1,*} & Udo Ohm¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Biologie, Biologiedidaktik,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
colin.peperkorn@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Die Inhalte von fachlichen Texten können von Schüler*innen nur dann verstanden werden, wenn sie sprachlich in der Lage sind, diese zu verstehen. Aus didaktisch-methodischer Perspektive muss beim Einsatz eines Fachtextes mit Blick auf die jeweilige Lerngruppe geprüft werden, ob dieser sprachliche Strukturen enthält, die nicht ohne Unterstützung verarbeitet werden können (sog. „sprachliche Hürden“). In der fachdidaktischen Lehramtsausbildung wird immer wieder deutlich, dass (angehende) Lehrkräfte Schwierigkeiten haben, solche Hürden in ihrem Fach zu entdecken und entsprechende sprachliche Unterstützung anzubieten. Der vorliegende Artikel präsentiert ein Seminarkonzept, das darauf ausgelegt ist, (angehende) Lehrkräfte für die sprachliche Aufbereitung ihrer Unterrichtsmethoden zu sensibilisieren. Dabei wird ein Unterrichtsbeispiel aus dem Fach Biologie einer sukzessiven sprachlichen Analyse unterzogen, und es werden begleitende Aufgaben beschrieben, die die Lehrkräfte mit konkreten Handlungsschritten zur Sprachsensibilisierung vertraut machen. Dazu werden unterrichtsnahe Beispiele aus dem Methodenbereich des Scaffoldings erläutert, welche auf den eigenen Fachunterricht übertragen werden können.

Schlagwörter: Sprachsensibilität; Biologieunterricht; Scaffolding; Textverständnis; Lehramtsstudium



1 Einleitung

Der Sprachausbau nimmt im Rahmen des Lernprozesses von Schüler*innen eine zentrale Rolle ein, wird jedoch in den Fachdidaktiken häufig nicht ausreichend beachtet. Angehende Lehrkräfte sind sich der sprachlichen Anforderungen, die sie in den unterschiedlichen Lern- und Lehrsituationen ihres Unterrichts an Schüler*innen stellen, nicht bewusst oder nehmen diese nicht selten lediglich auf der Wortebene, z.B. als Aneignung unbekannter oder „schwieriger“ Fachbegriffe, wahr. Vielfach wird übersehen, dass das Verstehen von Fachbegriffen den Endpunkt einer erfolgreichen Rezeption und Verarbeitung von teils multimedialen Fachtexten darstellt und damit die Grundlage für weiteres Fachlernen schafft. Obwohl das Fach Biologie gute Voraussetzungen zur Entlastung sprachlich komplexer Sachverhalte bietet (u.a. Handlungsorientierung), entbindet dies nicht von einer sprachlichen Reflexion und Aufarbeitung biologischen Unterrichts und dort verwendeter Materialien (Bohn, 2013). Eine stärkere Sensibilisierung angehender Lehrkräfte für den Sprachausbau ist daher auch innerhalb der Fachdidaktiken ein wichtiges Ziel, um Erkenntnisse aus den Bereichen Deutsch als Zweit-/Fremdsprache auf persönlich relevante Unterrichtsszenarien zu transferieren.

Im Beitrag wird deshalb ein Ankerbeispiel für eine Seminarsitzung vorgestellt, welche die sprachliche Analyse für biologische Unterrichtsvorhaben adressiert. Den Ankerpunkt der sprachlichen Auseinandersetzung bilden ein beispielhaft ausgewähltes Unterrichtsetting aus dem Biologieunterricht und die dabei verwendeten Unterrichtsmaterialien. Anhand einer Stationskarte wird skizziert, wie die fachliche Ebene mit der sprachlichen interagiert. Der Fokus liegt dabei auf syntaktischen und textuellen Strukturen, weil angehende Lehrkräfte erkennen sollen, dass Fachtexte Schüler*innen auch jenseits der Ebene der Fachbegriffe mit sprachlich-fachlicher Komplexität konfrontieren. Zunächst wird exemplarisch analysiert, an welchen Stellen des Textes der fachliche Erarbeitungsprozess mit der Bearbeitung komplexer sprachlicher Strukturen einhergeht. Anschließend werden didaktisch-methodische Maßnahmen vorgeschlagen, die Schüler*innen dabei unterstützen können, diese herausfordernden Textstellen zu bearbeiten.


2 Didaktischer Kommentar

Ein fachlicher Transfer der sprachdidaktischen Erkenntnisse auf biologische Kontexte ist problemlos möglich und bietet direkte Anwendungsbeispiele für angehende Lehrkräfte. Entsprechende Schulungen zur sprachsensiblen Auseinandersetzung lassen sich innerhalb der Lehramtsausbildung an verschiedenen Stellen sinnvoll implementieren. Besonders geeignet erscheinen vorbereitende und begleitende Seminare oder Reflexionsveranstaltungen zu schulpraktischen Phasen, in denen Studierende praxisnahe Probleme vorstellen und diskutieren können. Exemplarisch wird eine solche Seminargestaltung skizziert und anhand eines Materials die angeleitete sprachliche Analyse durch die Studierenden vorgestellt.



Zu Beginn der Seminarsitzung erhalten die Teilnehmenden eine Stationskarte zu der Frage „Wie funktioniert der Farbwechsel beim Chamäleon?“. Die erste Aufgabe besteht darin, die Arbeitsaufträge im Sinne der Stationskarte zu bearbeiten und auf mögliche Probleme hinsichtlich einer Umsetzung mit Schüler*innen zu achten. Sollte die Stationskarte bereits im Kurskontext mit Schüler*innen erarbeitet worden sein, können sogleich mögliche Probleme in der Bearbeitung der geforderten Aufgaben durch Schüler*innen gesammelt werden. Andernfalls ermöglicht die individuelle Erarbeitung des Materials die Generierung potenzieller Problembereiche. Wie in Kapitel 5 dargestellt, ergibt sich im Seminarkontext häufig der Eindruck einer Überforderung mancher Schüler*innen. Diese wird zum Großteil auf ein fachlich zu hohes Anforderungsniveau und weniger auf sprachliche Anforderungen zurückgeführt. Dies wird zum Anlass genommen, um im zweiten Teil des Seminars die Notwendigkeit einer sprachlichen Analyse

im Fachunterricht zu thematisieren. Hierzu erhalten die Schüler*innen das Material aus Kapitel 3, welches entlang von vier Aufgaben auf sprachliche Schwierigkeiten der Stationskarte aufmerksam macht. Die Ergebnisse werden im Plenum vorgestellt und der Einfluss sprachlicher Aufbereitung im Fachunterricht diskutiert.

3 Das Material



Stationskarte

In der Haut des Chamäleons sind gelbe, rote und schwarze Pigmente enthalten. Diese Pigmente sorgen, wie auch in der menschlichen Haut, für eine Färbung. Um die Farbe wechseln zu können, braucht das Chamäleon aber noch mehr als nur diese Pigmente. Für den Farbwechsel sind kleine Kristalle zuständig, die sich unter den Pigmenten befinden. Diese reflektieren bestimmte Lichtfarben und beeinflussen somit die Färbung durch die Pigmente. Wenn die Kristalle durch deren aktuelle Anordnung zum Beispiel blaues Licht reflektieren, mischt sich dieses mit den gelben Pigmenten zu einer grünen Hautfarbe. Die Lichtfarben können wir bei einem Regenbogen sehen. Um die Farbe zu wechseln, kann das Chamäleon die Struktur der Kristalle ändern, damit andere Lichtfarben reflektiert werden und sich das Chamäleon verfärbt. Außerdem gibt es noch eine 2. Kristallschicht, die als UV-Schutz dient und unter den anderen Schichten liegt. UV-Licht ist die energiereichste Lichtfarbe und liegt ganz links im Spektrum unter 400nm.

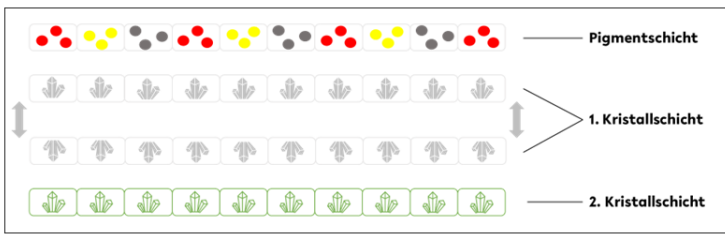


Abbildung 1: Stark vereinfachte Hautstruktur des Chamäleons.

Aufgabe: Lies den Infotext und erläutere anhand der Abbildung, wie der Farbwechsel der Chamäleonhaut funktioniert.

Abbildung 1: Im Seminarkonzept behandelte Stationskarte aus einer Unterrichtsreihe zum Thema „Die Besonderheiten des Chamäleons“ (eigene Darstellung)

Die ausgewählte Situation stammt aus einer Unterrichtseinheit für die 5. und 6. Jahrgangsstufe zum Thema „Die Besonderheiten des Chamäleons“. In der beispielhaften Unterrichtssituation werden die Schüler*innen aufgefordert, in Gruppen an einzelnen Stationen jeweils ein bestimmtes Merkmal des Chamäleons zu erarbeiten, um im Anschluss als Expert*innengruppe einen Kurzvortrag im Plenum zu halten.

Aufgabe 1 (Einzelarbeit mit anschließender Diskussion im Seminarplenum):

Schauen Sie sich die Stationskarte an. Stellen Sie sich unter Berücksichtigung der Klassenstufe, der skizzierten Unterrichtseinheit, der Aufgabenstellung für die Schüler*innen und der vorgesehenen Sozialform die Frage, inwiefern die Arbeit mit der Stationskarte fachlich herausfordernd ist (Textverstehen, Verstehen der Abbildung) und wie man die Schüler*innen bei der Bewältigung dieser fachlichen Herausforderungen ggf. durch ergänzende didaktisch-methodisch Maßnahmen, Materialien etc. unterstützen könnte.

Aufgabe 2 (Partnerarbeit mit anschließendem Austausch im Plenum und Diskussion der Musterlösung):

Um die Aufgabe bearbeiten zu können, müssen die Schüler*innen den Informationstext auf die Abbildung beziehen. Der Informationstext enthält aber keine oder nur implizite Hinweise auf die Abbildung und deren Teildarstellungen. Vermutlich werden daher manche Schüler*innen Probleme haben, systematisch die Bezüge zwischen den beiden Darstellungsformen zu rekonstruieren bzw. die Abbildung zu verstehen. Formulieren Sie

eine Aufgabe, die die Schüler*innen dabei unterstützt, den Informationstext systematisch auf die Abbildung zu beziehen.

Musterlösung:

Auf der Abbildung seht ihr, dass die Chamäleonhaut aus drei Schichten besteht. Der Informationstext besteht aus zehn Sätzen. Nummeriert die Sätze. Lest den Informationstext Satz für Satz durch. Überlegt bei jedem Satz, zu welcher Hautschicht er etwas sagt. Schreibt die Nummer rechts neben die Abbildung zu der jeweiligen Schicht. Achtung: Manche Sätze handeln von zwei Schichten! Dort passiert dann etwas Wichtiges.

Aufgabe 3 (Gruppenarbeit):

Die größten sprachlichen Herausforderungen in beschreibenden Textsorten sind u.a. bei der Darstellung von Handlungen oder Prozessen und ihren Folgen zu erwarten. Den für den Farbwechsel der Chamäleonhaut zentralen Aspekt zeigt die Abbildung als „1. Kristallschicht“.

- a) Suchen Sie im Informationstext die Stellen heraus, die den zugehörigen Prozess und seine Folgen erläutern. Überlegen Sie, welche logischen Zusammenhänge in den jeweiligen Sätzen formuliert und durch welche sprachlichen Mittel sie ausgedrückt werden.
- b) Der Prozess des Farbwechsels ist in der Abbildung der 1. Kristallschicht schematisch angedeutet. Er kann aber nur vollständig nachvollzogen werden, wenn man die im Informationstext ausformulierten logischen Zusammenhänge versteht. Formulieren Sie eine Aufgabe, die die Schüler*innen dabei unterstützt, den zentralen Prozess des Farbwechsels, den sie anhand der Abbildung erläutern sollen, anhand der im Informationstext formulierten logischen Zusammenhänge zu rekonstruieren.

Musterlösung:

- a) *Im Informationstext gibt es einen Satz, der mit „Wenn“ anfängt. Den habt ihr sicher der 1. Kristallschicht zugeordnet. Sätze mit „wenn“ nennt man Bedingungssätze. Um was für eine Bedingung geht es im 6. Satz? Außerdem gibt es noch zwei Sätze, die mit „Um ... zu“ anfangen. Solche Sätze handeln von Zielen, die jemand erreichen will. Was hat die im 6. Satz formulierte Bedingung mit dem Ziel des Chamäleons, die Farbe zu wechseln, zu tun?*
- b) *Markiere alle schwierigen Wörter bzw. Fachbegriffe im Text und formuliere zu allen Begriffen eine kurze Erklärung in eigenen Worten. Nutze anschließend deine formulierten Erklärungen, um deiner Partnerin / deinem Partner den Prozess des Farbwechsels zu erklären.*

Aufgabe 4

Zusätzlich zur begleitenden Abbildung könnte die Vermittlung der Informationen didaktisch aufgewertet werden. Sammeln Sie Ideen für mögliche Zusatzmaterialien und Änderungen an der Stationskarte, die den Schüler*innen ermöglichen, die Inhalte des Informationstextes leichter zu verstehen und nachvollziehen zu können. Teilen Sie ihre Ideen anschließend mit Ihrer Partnerin / Ihrem Partner und entwerfen Sie eine alternative Stationskarte und Zusatzmaterialien. Laden Sie ihre Entwürfe anschließend in digitaler Form im Lernraum der Veranstaltung hoch.

Musterlösung:

Zunächst könnte der bestehende Informationstext an entsprechenden Stellen mit expliziten Verweisen zur Abbildung versehen werden, damit die Inhalte leichter nachvollzogen

werden können. Außerdem könnten Realbilder (bzw. Videos) der Chamäleonhaut ergänzt werden, um für die Schüler*innen einen Bezugsrahmen zu den abstrakten Informationen zu schaffen. Um die Funktionsweise der Chamäleonhaut zusätzlich praktisch erfahrbar zu machen, könnte ein Modell aus einfachen Materialien verwendet werden (s. Abb. 2). Außerdem wäre der Einsatz einer Hilfekarte (s. Abb. 3 auf der folgenden Seite) möglich, welche die Entstehung von Farben für das menschliche Auge erläutert, denkbar, damit der Prozess des Farbwechsels besser nachvollzogen werden kann. Als ergänzendes Material wäre hier der Einsatz eines Glasprismas angebracht, mithilfe dessen die Spektralfarben des Lichts sichtbar gemacht werden und die Schüler*innen diese zusätzlich praktisch erarbeiten können.

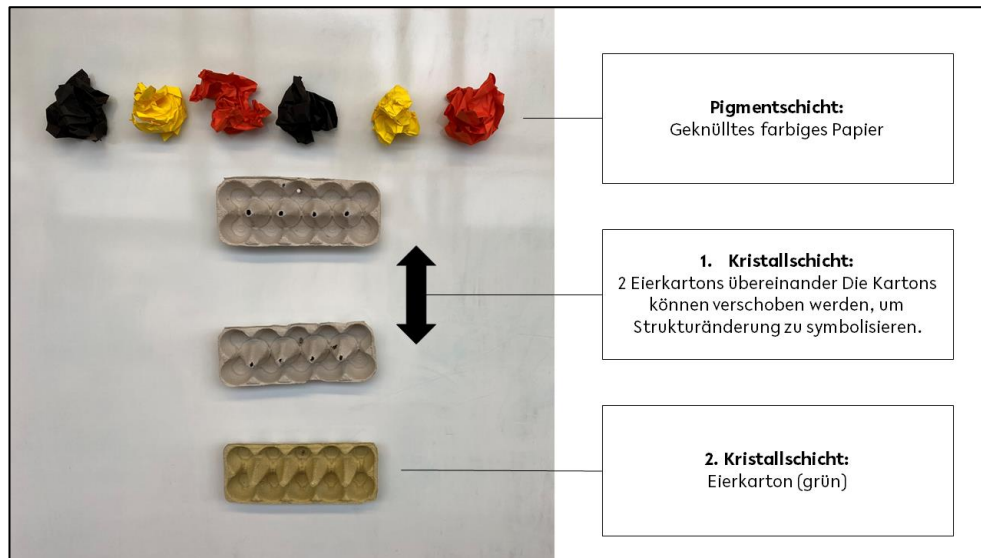





Abbildung 2: Lösungsvorschlag für den Einsatz eines Modells (eigene Darstellung)

Im vorliegenden Material wird eine Stationskarte zu der Frage, wie das Chamäleon seine Farbe ändern kann, verwendet. Dabei wird zunächst thematisiert, in welcher Hinsicht der Zugang zur Stationskarte eher fachlich und an welchen Stellen er eher sprachlich herausfordernd ist. Fachlich herausfordernd könnte bspw. der Begriff *Pigmente* sein. Wenn er im vorhergehenden Unterricht nicht oder nicht ausreichend fundiert wurde, könnte der Hinweis auf die menschliche Haut fehl gehen. Auch der erläuternde Hinweis auf die *Lichtfarben*, die bei einem Regenbogen sichtbar werden, spricht eine fachliche Voraussetzung an. Hier muss den Schüler*innen der Zusammenhang mit dem für das Textverständnis zentralen Begriff *Kristall* bekannt sein, sonst wird die implizite Bezugnahme auf die Spektralfarben des Lichts für einige Schüler*innen möglicherweise nicht klar. Beide fachlichen Voraussetzungen könnten je nach Wissensstand evtl. durch stützende Ergänzungen reaktiviert werden (z.B. bildliche Darstellungen von menschlicher Haut unterschiedlicher Farbe; parallele Abbildung eines Regenbogens und eines Zierkristalls, in dem sich das Licht bricht; alternativ: Schüler*innen könnten an der Station aufgefordert werden ihre Hautfarben zu vergleichen; außerdem bekommen sie einen Zierkristall, an dem sie die Lichtbrechung beobachten können).

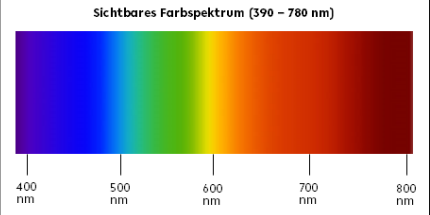


Hilfekarte

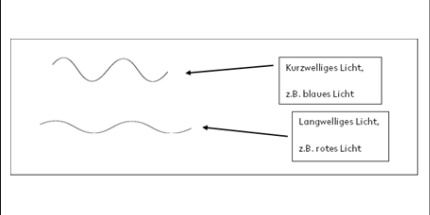



Kristalle können Licht „brechen“. Das heißt ein weißer Lichtstrahl wird in verschiedene Farben aufgespalten. Ein Regenbogen beispielsweise entsteht dadurch, dass die Wassertropfen des Regens das Sonnenlicht brechen. Die verschiedenen Lichtfarben in dem weißen Lichtstrahl haben unterschiedliche Wellenlängen und werden deshalb unterschiedlich gebrochen/aufgespalten:

Sichtbares Farbspektrum (390 – 780 nm)



400 nm 500 nm 600 nm 700 nm 800 nm



Kurzwelliges Licht,
z.B. blaues Licht

Langwelliges Licht,
z.B. rotes Licht

Abbildung 1: Das Farbspektrum des sichtbaren Lichts.

Abbildung 2: Unterschiedliche Wellenlängen des Lichts.

Bläuliches Licht ist kurzwellig und energiereich. Ultraviolettes Licht kann uns sogar verletzen (bspw. Sonnenbrand). Rötliches Licht ist langwellig und energiearm. Es ist nicht schädlich für uns, kann aber Wärme erzeugen (bspw. in einer Infrarot-Sauna).

Abbildung 3: Lösungsvorschlag für eine Hilfekarte zur behandelten Problematik (eigene Darstellung)

Die Vorabthematisierung der erwartbaren fachlichen Herausforderungen macht im nächsten Schritt eine klarere Fokussierung auf grundlegende sprachliche Herausforderungen möglich. Dabei handelt es sich erstens um die Zuordnung zwischen Text und grafischer Darstellung und zweitens um die Formulierung der bei der Farbänderung des Chamäleons ablaufenden Prozesse.

4 Theoretischer Hintergrund

Im Sinne des Sprachausbaus ist es entscheidend, dass die Inhalte von Fachtexten je nach Sozialform mehr oder weniger kommunikativ, d.h. wiederum vermittelt über den Gebrauch von Sprache, angeeignet werden müssen. So sollen Schüler*innen in Gruppenarbeitsphasen häufig Sachverhalte auf der Basis von Fachtexten, die durch bildliche Darstellungen ergänzt werden, gemeinsam erarbeiten. Der Grundgedanke ist dabei, dass Schüler*innen durch gemeinsame Kommunikation über die Inhalte des Fachtextes und durch die Entwicklung einer eigenen mündlichen und/oder schriftlichen Darstellung dieser Inhalte sich den beschriebenen Sachverhalt (am Beispiel: Funktionsweise des Farbwechsels beim Chamäleon) aneignen. Mit Gibbons (2009, S. 115) könnte man vom „field-building stage“ sprechen, von der Phase also, in der gemeinsam der Gegenstand der Bearbeitung etabliert wird. Dieses am Scaffolding-Prinzip (vgl. Gibbons, 2002) angelehnte methodische Vorgehen ist gut geeignet, die für das Fachlernen konstitutive Verbindung von Wissensaufbau und Sprachausbau zu leisten. Die Schüler*innen können in der Gruppenarbeitsphase eigene Wahrnehmungen und Überlegungen, die bei der Rezeption des Fachtextes und der zugehörigen Abbildung auftauchen, zunächst in einem eher kommunikativ-informellen Sprachgebrauch beitragen und auf diese Weise wechselseitig und gemeinsam erste fachlich relevante Wahrnehmungsmuster rekonstruieren und für sich übernehmen („wenn sich die Kristalle hier unten ändern, dann wird das eine andere Farbe“; „ja dann wird das grün, weil gelb und blau sich mischen“). Die kommunikativ-informelle Rekonstruktion des im Fachtext in einem fachlich-formellen Sprachgebrauch

dargestellten Sachverhalts ist dabei ein fachlicher wie auch sprachlicher Aneignungsprozess, denn das „Recyclen“ von Versatzstücken fachlicher Formulierung geht mit der Übernahme fachlicher Wahrnehmungsmuster einher.

Durch die Bearbeitung von Fachtexten übernehmen Schüler*innen aber nicht nur einzelne fachliche Wahrnehmungsmuster und Begriffe. Das gemeinsame Rekonstruieren und das in immer wieder neuen Anläufen Sich-wechselseitig-Erklären von Sachverhalten ziehen vielmehr zugleich die zunächst probeweise Übernahme von Darstellungs-, Begründungs- und Argumentationsstrukturen nach sich. Den Fluchtpunkt sprachlich-fachlicher Entwicklung bildet dabei die fachunterrichtlich intendierte Rekonstruktion des behandelten Sachverhalts in Form eines fachlich angemessenen Sprachprodukts. So werden von Schüler*innen häufig Präsentationen oder Texte verlangt, die sich von der ursprünglichen Beobachtung oder Darstellung des Sachverhalts lösen und diesen in einer verallgemeinernden Form beschreibend und erklärend rekonstruieren. Eine Unterrichtsplanung, die sich auch an dem für das fachliche Lernen notwendigen Sprachausbau orientiert, muss sich daher immer mit der Frage befassen, „wie sich bestimmte sprachliche Merkmale auf vorhersagbare Weise verändern, wenn Sprache zunehmend kontextreduziert gebraucht wird und sich den geschriebenen Formen annähert“ (Gibbons, 2006, S. 271). Eine für den Lernerfolg zentrale Frage ist, inwieweit ein den Schüler*innen zur Verfügung gestellter (vereinfachter) Fachtext sprachlich angemessen ist, ob er also dem von den Schüler*innen bereits erreichten Sprachausbau entspricht oder ob er diesen insgesamt oder in Teilen deutlich übersteigt. Allgemein formuliert: Aus didaktisch-methodischer Perspektive ist beim Einsatz eines Fachtextes mit Blick auf die jeweilige Lerngruppe immer zu fragen, ob ein Text sprachliche Strukturen enthält, die von den Schüler*innen (noch) nicht ohne Unterstützung verarbeitet werden können (sog. „sprachliche Hürden“), und welche systematische Unterstützung zum Sprachausbau im Sinne des Scaffoldings notwendig ist. Hierfür müssen auch angehende Biologie-Lehrkräfte sensibilisiert werden.

Die Erfahrungen in Seminaren zeigen, dass angehende Lehrkräfte die Rolle von Sprache für das Fachlernen häufig in einem eher negativen, den Lernprozess behindernden Sinne wahrnehmen (vgl. das Stereotyp der „sprachlichen Hürde“ und der „sprachlichen Barriere“ oder gar der „schwierigen Wörter“ und „komplizierten Sätze“). Dass Sprache das zentrale Medium des Fachlernens ist und dass Fachlernen an den Ausbau dieses Mediums gekoppelt ist, wird meist übersehen. Für die Ausbildung von angehenden Lehrpersonen ist es daher wichtig, eine für den Prozess des Fachlernens konstruktive Perspektive auf Sprache und Sprachausbau zu vermitteln. Sprachliche Strukturen (sog. „Grammatik“) müssen von den angehenden Lehrkräften als Ressourcen behandelt werden, mit denen Schüler*innen im jeweiligen Fach die Rekonstruktion und Aneignung von Sachverhalten in den aus fachlicher Sicht angemessenen mündlichen und schriftlichen Textsorten bzw. Genres leisten (Schleppegrell, 2004).

5 Erfahrungen

Beim Einsatz des vorliegenden Materials wird immer wieder deutlich, dass die Studierenden im Zuge der fachdidaktischen Veranstaltungen anscheinend selten mit möglichen sprachlichen Hürden konfrontiert werden, so dass häufig nur eine geringe Sprachsensibilität zu erkennen ist. Offenbar reicht die sprachliche Sensibilisierung, die mit dem vom Umfang her sehr beschränkten Angeboten im Modul Deutsch als Zweitsprache (DaZ-Modul) geleistet werden kann, nicht aus, um eine systematische sprachliche Sensibilisierung der Lehramtsstudierenden für ihre Unterrichtsfächer zu erreichen (zum Fachgebiet DaZ in der Bielefelder Lehramtsausbildung vgl. Ohm & Zörner, 2019). So fällt bei den gestellten Aufgaben häufig auf, dass sich die Studierenden zu deren Lösung vor allem auf schwierige Wörter und Fachbegriffe fixieren (hauptsächlich Substantive und Adjektive), welche sie dann zu vereinfachen versuchen. Es werden also eher rudimentäre

Lösungsansätze vorgeschlagen, und eine differenzierte Auseinandersetzung bleibt hier zunächst aus. Dem Satzbau und dem logischen Zusammenhang sowie der Argumentationsstruktur auf Textebene wird selten eine tiefere Beachtung geschenkt, obwohl diese gerade bei biologischen Fachtexten besonders wichtig sind, damit beschriebene Strukturen und Prozesse auch wirklich durchdrungen werden.

Da das im Seminar behandelte Unterrichtsmaterial aus dem Fundus des Lehr-Lern-Labors (LLL) Kolumbus-Kids zur naturwissenschaftlichen Begabungsförderung stammt und die verwendeten Konzepte regelmäßig zusammen mit teilnehmenden Lehramtsstudierenden reflektiert werden, können zusätzliche Erfahrungen zum zugrunde liegenden Material berichtet werden. In den Reflexionsphasen des LLL lässt sich häufig erkennen, dass die angehenden Lehrkräfte keine Probleme damit haben, Schwierigkeiten der Schüler*innen mit dem Material auszumachen. Allerdings wird der Ursprung dieser Schwierigkeiten häufig auf zu komplexe Inhalte oder mangelnde Zeit für die Auseinandersetzung geschoben. Sprachliche Hürden werden, möglicherweise beeinflusst durch den institutionellen Rahmen, in den seltensten Fällen in Betracht gezogen. Dies stützt wiederum die Vermutung einer mangelnden Sensibilität und Fähigkeit der Studierenden, die allgemeinen Inhalte aus dem DaZ Modul auf die eigenen Unterrichtsfächer zu beziehen.

Durch Beispiele wie das vorliegende Seminarkonzept, bei denen konkrete Unterrichtssituationen thematisiert und die Studierenden dazu eingeladen werden, sich intensiver mit der sprachlichen Aufbereitung von fachdidaktischen Unterrichtsmaterialien auseinanderzusetzen, kann das Verständnis für sprachliche Hürden (auch in der Begabungsförderung) möglicherweise gesteigert werden (Schmiedebach et al., 2020).

Literatur und Internetquellen

- Bohn, M. (2013). Biologie. In W. Hallet & F.G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Bilingualer Unterricht – Content and Language Integrated Learning* (S. 286–295). Friedrich.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.
- Gibbons, P. (2006). Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In P. Mecheril & T. Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S. 269–273). Waxmann.
- Gibbons, P. (2009). *English Learners, Academic Literacy, and Thinking. Learning in the Challenge Zone*. Heinemann.
- Ohm, U. & Zörner, A. (2019). Gelegenheiten Forschenden Lernens im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache im Praxissemester. Theoretische Modellierung und empirische Analysen auf der Basis narrativer Interviews. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (2), 124–154. <https://doi.org/10.4119/hlz-2450>
- Schleppegrell, M.J. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410610317>
- Schmiedebach, M., Wiese, I. & Wegner, C. (2020). „Velkommen til Norge!“ – Seminar-sitzung zum sprachsensiblen Fachunterricht in der Fachdidaktik Biologie. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (1), 172–183. <https://doi.org/10.4119/hlz-2483>

Beitragsinformationen¹

Zitationshinweis:

Wegner, C., Kramer, N., Peperkorn, C. & Ohm, U. (2023). Sprachausbau im Biologieunterricht. Sprachliche Analyse von Unterrichtsmaterial zur Sensibilisierung von (angehenden) Lehrkräften. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 264–272. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6706>

Online-Supplement:

Stationskarte und Lösungsvorschläge

Online verfügbar: 29.11.2023

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

¹ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

Zum Nacherfinden. Fachdidaktische, fachbezogene sowie
fächer- oder disziplinübergreifende Konzepte und Materialien für die Lehre

Zur Reflexion über Merkmale der Sprachförderung DaZ im sprachsensiblen Fachunterricht

Reflexionsübungen und Material

Nadia Wahbe^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
nadia.wahbe@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag stellt Übungen zur Reflexion über Merkmale der Sprachförderung im sprachsensiblen Fachunterricht vor. Im Rahmen der Forschungs- und Entwicklungsstudie *BiProDaZ_FörBi* des im BMBF-Programm „Qualitäts Offensive Lehrer Bildung“ geförderten Projekts BiProfessional wurde an der Universität Bielefeld ein allgemeines Konzept zur Sensibilisierung für die Förderung der deutschen Fach- und Bildungssprache im Unterricht entwickelt. In diesem Zusammenhang wurden hochschuldidaktische Lehr- und Lernmaterialien, wie beispielsweise Reflexionsinstrumente, Fortbildungsangebote und Reflexionsübungen, erarbeitet, erprobt und für einen nachhaltigen Einsatz in der Hochschullehre aufbereitet, von denen im Folgenden Übungen vorgestellt werden, die für eine reflexive Auseinandersetzung mit Merkmalen der Sprachförderung DaZ im Fachunterricht sensibilisieren sollen.

Schlagerörter: Sprachsensibler Fachunterricht; Reflexion; Deutsch als Zweitsprache; Inklusionssensible Lehr*innenbildung; Unterrichtspraxis; Material



1 Einleitung und Hinführung zum Material

Die aktuellen Bedingungen von schulischem Unterricht unter den Heterogenitätsdimensionen Migrationsgeschichte, Mehrsprachigkeit und Förderbedarf in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) stellen Herausforderungen dar, die für Lehramtsstudierende in Praxisphasen mit Unsicherheit, Komplexität und Handlungsdruck (vgl. Wahbe, 2020) verbunden sind. Eine entsprechende Befähigung zur kompetenten Förderung der deutschen Fach- und Bildungssprache sowie die Auseinandersetzung mit studentischen Bedenken bezüglich des sprachsensiblen Unterrichtens scheinen unerlässlich. Auch eine Sensibilisierung für Fragen des Deutschen als Zweitsprache, für kulturelle und sprachliche Vielfalt unter den Voraussetzungen eines breiten Verständnisses von Inklusion gehören dazu. Dieser Herausforderung liegt ein Inklusionsbegriff zugrunde, der die schulische Inklusion um die Perspektive einer Bildung für alle („*Education for All*“: UNESCO, 2005, 2009; vgl. auch HRK & KMK, 2015, 2020) erweitert. Die Qualifizierung zukünftiger DaZ-kompetenter Lehrkräfte für sprachsensiblen Fachunterricht als Teil inklusiven Unterrichts erweist sich jedoch als zusätzlicher Auftrag der Professionalisierung in der Lehrkräftebildung. Denn lehrkräftebildende Hochschulen stehen in der Verantwortung, Lehramtsstudierende für Bildungsgerechtigkeiten und Bildungschancen von Schüler*innen nicht deutscher Herkunftssprachen zu sensibilisieren und auf einen reflektierten Umgang mit der kulturellen und sprachlichen Heterogenität im Klassenzimmer vorzubereiten (vgl. LABG, 2021). Ebenso ist zu berücksichtigen, dass DaZ-bezogene Lerngelegenheiten im Rahmen der Lehrkräftebildung noch nicht ausreichend angeboten werden (vgl. Ehmke & Lemmrich, 2018, S. 208f.). Bisher sind Lerngegenstände des Fachbereichs „DaZ und Mehrsprachigkeit“ noch zu selten im Studium vertreten, obwohl sie offensichtlich zu den fächerübergreifenden Lernaufgaben des Lehramtsstudiums gehören sollten (vgl. Koch-Priewe, 2018). Ohne die Vorbereitung auf die Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer und möglichen Förderbedarf in Deutsch als Zweitsprache sehen sich Lehramtsstudierende häufig nicht in der Lage, die sprachlichen Kompetenzen ihrer Schüler*innen zu fördern (vgl. exemplarisch Wahbe & Riemer, 2020). Dementsprechend kann eine Förderung der deutschen Fach- und Bildungssprache im Unterricht nach wie vor nicht kompetent stattfinden, wie andere Studien belegen (vgl. exemplarisch Deutscher Sprachbericht, 2021). Dies weist (wiederholt) auf die Relevanz der Ausstattung von Lehramtsstudierenden und Lehrer*innen mit DaZ-bezogenen Kompetenzen hin und verstärkt die Forderung danach, die Qualifizierung dieser als Querschnittsaufgabe der Lehrkräfteaus- und -fortbildung zu betrachten. Um (zukünftige) Lehrkräfte für den bewussten Gebrauch und Ausbau von Fachsprache im Unterricht zu qualifizieren, sollen Forschungsergebnisse aus dem Kontext der Lehrer*innenbildung u.a. Erkenntnisse für die Ausbildung angehender DaZ-kompetenter Lehrer*innen liefern, um daraus forschungsbasierte Materialien und Konzepte für die Lehrer*innenbildung zu entwickeln. Beispielsweise bieten das Videportal *ProVision*¹ und das Projekt *Dealing with Diversity – Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrung*² der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, das Verbundprojekt *Sprachen – Bilden – Chancen* der Freien Universität Berlin, der Humboldt-Universität zu Berlin und der Technischen Universität Berlin³ sowie zahlreiche Arbeiten des Mercator-Instituts der Universität zu Köln⁴ forschungsbasierte und unterrichtsbezogene Arbeitsmaterialien,

¹ Vgl. das Videportal „ProVision“ der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Verfügbar unter: <https://www.uni-muenster.de/ProVision/>

² Vgl. das Projekt „Dealing with Diversity – Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrung“ der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Verfügbar unter: <https://www.uni-muenster.de/QLB-DwD/>

³ Vgl. das Projekt „Sprachen – Bilden – Chancen“ der Freien Universität Berlin, der Humboldt-Universität zu Berlin und der Technischen Universität Berlin. Verfügbar unter: <https://sprachen-bilden-chancen.de/>

⁴ Vgl. „Der Mercator-Förderunterricht“. Verfügbar unter: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/publikationen/material-fuer-die-praxis/>

Beobachtungstrainings, Ausbildungskonzepte und Methodenpools an. Im Rahmen der Forschungs- und Entwicklungsstudie *BiProDaZ_FörBi* im Projekt *BiProfessional*⁵ des BMBF-Programms „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wurde die DaZ-bezogene Kompetenzentwicklung von studentischen Lehramtspraktikant*innen untersucht, u.a. mit dem Ziel, ebenfalls forschungsbasierte und praxisorientierte Materialien zu entwickeln. Diese Materialien, die z.B. aus Reflexionsübungen, Workshops und Reflexionsinstrumenten bestehen, wurden in unterschiedlichen Lehrveranstaltungen erprobt und bereitgestellt (auch online). Ihre Anwendung zielt auf eine bereits früh im Studium einsetzende, phasenübergreifende und nachhaltige Sensibilisierung von Lehramtsstudierenden für Merkmale der Sprachförderung DaZ im Fachunterricht. Konkret geht es darum, die Reflexion über das *Was*, *Wie* und *Warum* im Kontext des sprachsensiblen Fachunterrichts zu üben, um Lehramtsstudierende und Lehrer*innen für die Förderung der deutschen Fach- und Bildungssprache im Unterricht zu sensibilisieren. In dem hier vorliegenden Beitrag wird eine ausgewählte Reflexionsübungseinheit vorgestellt. Zunächst erfolgt ein didaktischer Kommentar zu den Anwendungsmöglichkeiten, danach werden die Reflexionsübungen dargestellt, theoretisch und fachlich eingeordnet, und im Anschluss werden Erfahrungswerte zu Einsatz und Nachnutzung beschrieben und reflektiert.

2 Didaktischer Kommentar und Anwendungsmöglichkeiten

Die Reflexionsübungen, die aus mehreren Aufgaben bestehen (vgl. Online-Supplement 1), sind für den Einsatz in praxisorientierten und sprachsensiblen Settings gedacht, in denen Lehramtsstudierende – entweder theoretisch oder praktisch – auf den Unterricht von Schüler*innen mit Förderbedarf im Bereich der deutschen Fach- und Bildungssprache vorbereitet werden sollen und ggf. erste Unterrichtserfahrungen sammeln. Diese Settings können beispielsweise Begleitseminare im Rahmen von Praxiselementen sein (wie DaZ-spezifische Praktikumsformate, berufsfeldbezogene Praxisstudien (BPSt)⁶, schulpraktische Studien) oder auch Lehrveranstaltungen, die eine früh im Studium einsetzende Reflexion von Lehramtsstudierenden, z.B. für Merkmale des sprachsensiblen Unterrichts, anstreben (wie Einführungsseminare im bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudium, die Studienanfänger*innen auf die sog. Orientierende Praxisstudie mit Eignungsreflexion (OPSE)⁷ vorbereiten).

Die Reflexionsübungen beinhalten u.a. Leitfragen, Denkanstöße, aufeinander aufbauende Arbeitsaufträge, Unterrichtsvideos und Aufgaben, die auch online oder hybrid eingesetzt werden können und vielfältige Anwendungsmöglichkeiten bieten. Beispielsweise können sie für die theoretische Einführung ins Thema „Sprachförderung DaZ im Fachunterricht“ in fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen im Bachelor (B.A.) des Lehramtsstudiums angewendet werden. Ferner können die Reflexionsübungen bei der Vorbereitung und Begleitung von praktischen Erprobungen einzelner Unterrichtssequenzen angewendet werden, z.B. wenn im Bachelorstudium erste Unterrichtserfahrungen gesammelt oder im Rahmen des Praxissemesters im Master of Education (M.Ed.) ein Unterrichtsvorhaben reflexiv geplant oder eine Unterrichtserfahrung nachbesprochen werden sollen. Die Reflexionsübungen haben u.a. die Funktion, den DaZ-bezogenen Kompetenzentwicklungsprozess von Lehramtsstudierenden im Be-

⁵ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

⁶ BPSt = Obligatorische „Berufsfeldbezogene Praxisstudie“ (BPSt) für das Lehramt im Bachelorstudium an der Universität Bielefeld, die im Kontext des Berufsfeldes Schule und Unterricht absolviert wird.

⁷ OPSE = Obligatorische „Orientierende Praxisstudie mit Eignungsreflexion“ (OPSE) für das Lehramt im Bachelorstudium an der Universität Bielefeld, die zu Beginn des Studiums an einer Schule absolviert wird.

reich der Sprachförderung DaZ durch reflexive Aufgaben anzustoßen und mit methodischen Begleitmaterialien zu unterstützen. Zu den Begleitmaterialien gehören beispielsweise Unterrichtsvideos. Die anfangs eingesetzten Videos dienen dabei als Anschauungsmaterial. Diese Form der Veranschaulichung kann eine erste Sensibilisierung für Merkmale der Sprachförderung DaZ herbeiführen. Durch die begleitende Hereingabe von Leitfragen soll ein Beobachtungsgegenstand identifiziert und fachlich fokussiert werden. Dies wird angeregt, indem Leitfragen gestellt werden, die zu einer bewussten Wahrnehmung und genauen Analyse konkreter Bereiche der Sprachförderung auffordern, also z.B. den Sprachgebrauch und die sprachliche Modellierung einer sprachsensiblen Lehrkraft fokussieren. Außerdem sollen die Leitfragen dem häufig beobachteten „fehlersuchenden Blick“ auf Unterricht zuvorkommen, indem sie den Fokus auf das gelungene Unterrichtshandeln der Lehrkraft lenken. Denn neben der anlassbezogenen Auseinandersetzung mit den Sprachlernzielen der Schüler*innen sollen sich die Studierenden bewusster und gezielter mit der Rolle der sprachsensiblen Lehrkraft und (eigenen) Entwicklungszielen hinsichtlich der Sprachsensibilität im Fachunterricht befassen. So konkretisieren sie beispielsweise *Entwicklungsgegenstände*, die Unterricht sprachförderlich machen können (z.B. in den Bereichen Lehrer*innensprache und Unterrichtssprache), lernen Maßnahmen der Sprachförderung kennen und besprechen mögliche Umsetzungsideen. Dabei können sie auf Materialien zugreifen, die für die Bearbeitung der Reflexionsübungen bereitgestellt werden (z.B. videobasierte Unterrichtsbeispiele, Reflexions- und Beobachtungsbögen) und sich erste Ziele für die Weiterentwicklung ihrer Sprachförderkompetenzen setzen. Die selbst gewählten Lernziele sollen zu einem individuellen und dem eigenen Lerntempo angemessenen Lernfortschritt beitragen. Dies soll den Studierenden die Möglichkeit geben, sich ohne Handlungsdruck zu erproben und ohne Zeitdruck am eigenen DaZ-bezogenen Kompetenzentwicklungsprozess zu arbeiten. Dabei können die Übungen den Lernenden positive Kompetenzerfahrungen ermöglichen, die bei der „Herausforderung Praxiserfahrung“ nicht immer gegeben, aber sehr wichtig sind, weil sie die Selbstwirksamkeit beobachtbar machen. Denn durch die begleitende, durchgängige Reflexion, die die Studierenden mithilfe der Arbeitsaufträge und Begleitmaterialien schrittweise vornehmen können, lernen sie z.B., Unterricht unter bestimmten Aspekten zu beobachten und entsprechende Beobachtungsgegenstände dafür festzulegen (wie z.B. den [eigenen] Sprachgebrauch). Das Begleitmaterial leitet sie beispielsweise dazu an, fachlich fokussierte Fragen an (ihren) Unterricht zu stellen (vgl. Wahbe & Riemer, 2020), z.B. Methodenwahl, Sprachlernhilfen und (sprachförder-)didaktische Strategien zu hinterfragen. Sie überlegen sich eigenständige Handlungsalternativen und Umsetzungsoptionen, die sie z.B. im Seminar theoretisch zur Diskussion stellen oder ggf. im Verlauf ihres Praktikums praktisch ausprobieren können. Auch lernen sie beispielsweise, „tatsächliches Unterrichtsgeschehen und vorangegangene Unterrichtsplanung gegenüberzustellen“ und die „Erkenntnisse daraus für die eigene Kompetenz(weiter)entwicklung nutzbar zu machen“ (vgl. Wahbe & Riemer, 2020, S. 201). Komplexe Unterrichtssituationen sollen so nach und nach reflektiert, analysiert und gelöst werden, bis sie nicht mehr als Problem wahrgenommen, sondern als *Entwicklungsmöglichkeit* verstanden werden. Die Reflexionsübungen sollen also auch die Funktion eines Leitfadens erfüllen, der Reflexion über sprachsensiblen Unterricht planbar und erlernbar machen kann.

Zusätzlich beinhalten die Übungen den Auftrag, allgemeingültiges Begleitmaterial in Form einer *Scaffolding*⁸-*Tool-Liste* mit „Merkmale und Methoden der Sprachförderung DaZ im sprachsensiblen Fachunterricht“ zu erstellen.

⁸ „Scaffolding“ meint in diesem Kontext eine fachsprachlich aufeinander aufbauende Unterrichts- und Aufgabensequenzierung und vorübergehende, lernprozessorientierte Bereitstellung von sprachfördernden Hilfsmitteln (sog. „Scaffolds“).

Diese ist von den Lernenden *lernprozessbegleitend* mit

- methodischen Vorschlägen,
- didaktischen Begründungen
- und unterrichtspraktischen Beispielen

zu füllen. Dabei lernen sie methodisch-didaktische Prinzipien der Sprachförderung DaZ nach und nach kennen. Der Mehrwert gegenüber anderen Materialien und Tools, die Scaffoldingvorschläge machen, liegt u.a. darin, dass die Lernenden sich diese Liste selbst erarbeiten, also durch eigene Überlegungen, eigene Analysen und angeleitete (Selbst-)Reflexionen zu unterrichtsrelevanten Erkenntnissen kommen und diese dann in Form eines lernbegleitenden Instruments festigen. Dieser „Lernbegleiter“ soll sie bei der autonomen Entwicklung ihrer Sprachförderkompetenzen begleitend unterstützen. Zudem kann dieser Lernbegleiter auch bei der zukünftigen Planung und Durchführung von sprachsensiblen Unterricht zur Verfügung stehen und hat somit einen nachhaltigen Charakter. Hinzu kommt, dass die begleitende Funktion Anlass zur Reflexion und zum Überdenken des eigenen Unterrichtshandelns gibt. Denn durch die Scaffolding-Tools haben die Studierenden Material in der Hand, mit dem sie ihre Unterrichtsvorhaben eigenständig und individuell auf Sprachsensibilität hin untersuchen und hinterfragen können, um entsprechende Optimierungen vorzunehmen. Ein weiterer Mehrwert liegt also auch in seinem reflexiven und individuellen Charakter. Die Studierenden können entlang ihres individuellen Kompetenzentwicklungsprozesses Veränderungen an ihrer Unterrichtsgestaltung vornehmen. Diese Veränderungen, entweder in der theoretischen Ausgestaltung einer Sprachfördermaßnahme oder in der praktischen Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichtsvorhabens, können einen Zuwachs der DaZ-bezogenen Kompetenzen ermöglichen und in sichtbaren Fortschritten münden. Ihren Entwicklungsprozess können die Studierenden somit Schritt für Schritt reflexiv mitverfolgen, beobachten und „sich wachsen“ sehen.

Zusammengefasst sind die Lernziele der Reflexionsübungen folgende:

- Die Lehramtsstudierenden lernen schrittweise Merkmale der Sprachförderung DaZ im sprachsensiblen Fachunterricht kennen, indem sie sich diese durch angeleitete Unterrichtsbeobachtung selbst erschließen.
- Die Lehramtsstudierenden lernen schrittweise, über Merkmale der Sprachförderung DaZ im sprachsensiblen Fachunterricht zu reflektieren, indem sie Unterrichtssituationen analysieren, auf Sprachsensibilität untersuchen und hinterfragen.
- Die Lehramtsstudierenden lernen schrittweise, Merkmale der Sprachförderung DaZ im sprachsensiblen Fachunterricht umzusetzen, indem sie erste methodische Vorschläge dazu sammeln, diese fachdidaktisch begründen und ggf. in der eigenen Unterrichtspraxis erproben.

Daran schließen sich reflexive Besprechungen der (eigenen) Unterrichtserfahrungen an, um entsprechende Verbesserungen vorzunehmen. Unterstützt wird dies durch die Materialien, die von den Studierenden als Lernbegleitung bzw. Begleitmaterial für sprachförderndes Unterrichtshandeln selbst erarbeitet werden. Um dies zu erreichen, erhalten die Studierenden demnach Reflexionsübungen, die darauf zielen, für die Reflexion über Merkmale der Sprachförderung zu sensibilisieren und dadurch Handlungsoptionen und Umsetzungsideen zur Förderung der deutschen Fach- und Bildungssprache im Unterricht zu entwickeln.

Im Folgenden werden die Reflexionsübungen und Begleitmaterialien vorgestellt.

3 Reflexionsübungen und Material

Lehramtsstudierende und studentische Praktikant*innen fragen häufig nach Methoden der sprachlichen Förderung von Schüler*innen mit DaZ-Förderbedarf. Insbesondere am Anfang des Lehramtsstudiums kennen sie sich mit den Merkmalen der Sprachförderung DaZ nicht aus und erwarten von Praktikumsbegleitpersonen und Mentor*innen praktische Beispiele und Umsetzungsstrategien für sprachensible Unterrichtsgespräche. Deshalb beinhalten die Reflexionsübungen folgende drei Lernschwerpunkte, die als mögliche Entwicklungsgegenstände zur Sensibilisierung für die Reflexion über sprachsensiblen Unterricht beitragen könnten:

- *Merkmale der Sprachförderung kennen lernen*
- *Über Merkmale der Sprachförderung reflektieren lernen*
- *Merkmale der Sprachförderung umsetzen lernen*

Diese Reflexionsübungseinheit soll für das Erkennen, Planen und Durchführen sprachsensibler Unterrichtsstrategien sensibilisieren und den DaZ-bezogenen Kompetenzentwicklungsprozess reflexiv begleiten und praxisorientiert unterstützen. (Die in den folgenden Abschnitten (3.1–3.4) dargestellten Inhalte können auch dem Online-Supplement 1 (M1) entnommen werden.)

3.1 Merkmale der Sprachförderung kennen lernen

Aufgabe 1:

Um sich über das Vorwissen der Lernenden in Kenntnis zu setzen, werden diese Reflexionsübungen mit einer offenen Frage eröffnet:

Welche Methoden der Sprachförderung kennst du bereits aus der (eigenen oder beobachteten) Unterrichtspraxis?

Aufgabe 2:

Im Zuge der zweiten Aufgabe betrachten die Lernenden einen authentischen Videoausschnitt einer sprachsensiblen Unterrichtssituation und erhalten vorher Eckdaten dazu sowie einen Beobachtungsauftrag. Das videobasierte Unterrichtsbeispiel kann frei gewählt werden. Hierzu bieten sich authentische Unterrichtsvideos an, z.B. das Unterrichtsvideo von Quehl und Trapp (2013) oder Unterrichtsbeispiele des erwähnten Videoportals *Pro-Vision* der Universität Münster. (Bei kürzeren Unterrichtssequenzen ist eine wiederholte Betrachtung sinnvoll.)

*Beobachte den Sprachgebrauch der Lehrkraft. Mit welchen kommunikativen Strategien unterstützt sie den Fachsprachaufbau der Schüler*innen?*

Aufgabe 3:

Es folgt eine Besprechung der individuellen Eindrücke der Lernenden von der sprachsensiblen Unterrichtseinheit im Videobeispiel. Mit Fokus auf den Sprachgebrauch der sprachsensiblen Fachlehrkraft tragen die Lernenden erste Erkenntnisse über Merkmale der Sprachförderung DaZ zusammen. Im Fokus stehen kommunikative Strategien, die in Bezug auf die Sprachförderung DaZ in den Unterricht integriert werden können. Diese sollen in einer ersten „Tool-Liste“ gesammelt werden.

Sammele deine Eindrücke und erstelle eine erste Tool-Liste mit „Merkmalen und Methoden der Sprachförderung DaZ im sprachsensiblen Fachunterricht“ (= Dein „Lernbegleiter“).

3.2 Über Merkmale der Sprachförderung reflektieren lernen

Nachdem die Lernenden erste Ideen davon zusammengetragen haben, mit welchen kommunikativen Strategien eine sprachensible Lehrkraft den Fachsprachausbau ihrer Schüler*innen fördern und unterstützen kann, sollen die Lernenden ihre Erkenntnisse mit Erfahrungen aus eigenen Unterrichtsversuchen in Beziehung setzen und reflektieren. (Für den Fall, dass noch keine eigene Unterrichtserfahrung vorliegt, können hier auch Beobachtungen aus anderen Unterrichtserfahrungen, z.B. aus der Hospitation im Unterricht anderer, für den Vergleich herangezogen werden.)

Aufgabe 1:

(a) *Analysiere einzelne Unterrichtssituationen aus dem Videobeispiel genauer. Orientiere dich dabei an folgenden Leitfragen:*

- *Welche Unterrichtssituation im Videobeispiel findest du besonders sprachaufmerksam? Warum?*
- *Welche Unterrichtssituation im Videobeispiel hätte deiner Meinung nach sprachaufmerksamer sein können?*

Es folgt eine Besprechung der individuellen Eindrücke der Lernenden von Unterrichtssituationen aus dem Videobeispiel. Die Lernenden vertiefen dabei ihre ersten Erkenntnisse und verbinden sie mit konkreten Unterrichtsbeispielen.

(b) *Besprich, z.B. mit einer*einem Lernpartner*in, eine Unterrichtssituation aus dem Video unter Berücksichtigung konkreter Beispiele der Sprachförderung genauer und detaillierter.*

(c) *Sammele eure Eindrücke und erweitere deine Tool-Liste mit den „Merkmale und Methoden der Sprachförderung DaZ im sprachsensiblen Fachunterricht“ um praktische Scaffolding-Beispiele aus dem Unterricht (= Dein „Lernbegleiter“).*

Aufgabe 2:

Vergleiche die Eindrücke aus dem Videobeispiel mit deinen eigenen Unterrichtsversuchen. (Für den Fall, dass du noch keine eigene Unterrichtserfahrung sammeln konntest, kannst du auch Beobachtungen aus anderen Unterrichtserfahrungen, z.B. aus der Hospitation im Unterricht anderer, für den Vergleich heranziehen.)

Kennst du solche Situationen auch aus der (eigenen) Unterrichtspraxis? (Berichte von einer konkreten Situation / Unterrichtssequenz.)

Ergänzung für Lernende im Praktikum:

Aufgabe 3:

Beziehe dich auf diese konkrete – selbst erlebte – Unterrichtssituation/-sequenz (z.B. auf die, von der du berichtet hast).

- *Worin siehst du (eigenen) Verbesserungsbedarf?* (Nenne konkrete Aspekte, die du verbessern würdest → *Entwicklungsgegenstände* für diese Unterrichtssequenz.)
- *Was könnte man ändern, um diese Unterrichtssequenz sprachförderlicher zu gestalten?* (Skizziere erste *Handlungsalternativen* für diese Unterrichtssequenz.)

3.3 Merkmale der Sprachförderung umsetzen lernen

Passend zur vorangegangenen Aufgabe geht es mit der reflexiven Umsetzung der entwickelten Handlungsalternativen für die Bereiche *Lehrer*innensprache* und *Unterrichtssprache* weiter. Dazu erhalten die Lernenden einen Reflexionsbogen für die Reflexion über sprachsensiblen Fachunterricht (vgl. Wahbe & Riemer, 2020).

Aufgabe 1:

(a) *Betrachte die methodischen Hilfsmittel und förderdidaktischen Vorschläge, die im Reflexionsbogen unter den Punkten 1 und 2 („Lehrer*innensprache“ und „Unterrichtssprache“) für die Planung und Umsetzung von sprachsensiblen Unterricht vorgeschlagen werden. Vergleiche sie mit deinen vorher skizzierten Handlungsalternativen und überlege:*

- *An welchen Stellen des Unterrichts könntest du was und wie gewinnbringend einsetzen, um ihn sprachförderlicher zu machen? Halte deine Erkenntnisse in Stichpunkten fest.*

(b) *Plane nun, z.B. zusammen mit einer*inem Lernpartner*in, die vorhin erörterte Unterrichtssequenz nochmal – diesmal mithilfe deiner neu gewonnenen Erkenntnisse und unter Berücksichtigung der Aspekte, die du verbessern würdest (= deine selbst gewählten Entwicklungsgegenstände). (Als Unterstützung kannst du deine Tool-Liste oder Punkt 3 „Einsatz von Scaffolding“ aus dem Reflexionsbogen hinzuziehen.)*

Aufgabe 2:

*Besprich mit anderen Praktikant*innen das geplante sprachförderliche Unterrichtsvorhaben (Teamreflexion). Begründe dabei, warum du es für sprachförderlich hältst und warum du bestimmte Scaffolds an bestimmten Stellen als gewinnbringend betrachtest.*

Aufgabe 3:

Erweitere deine Scaffolding-Tool-Liste zu den „Merkmalen und Methoden der Sprachförderung DaZ im sprachsensiblen Fachunterricht“, indem du sie diesmal um jeweils eine didaktische Begründung ergänzt (=Dein „Lernbegleiter“).

Lernende im fortgeschrittenen Praktikum erhalten – als Ergänzung – folgende Reflexionsübung:

3.4 Erprobung und Reflexion im sprachförderlichen Unterricht

Es folgt die Erprobung und Reflexion der von den Lernenden eigenständig entwickelten Unterrichtsvorhaben bzw. Unterrichtssequenzen mit anschließender Anpassung und Optimierung des sprachsensiblen Unterrichtshandelns.

Aufgabe 1:

Berichte von der Umsetzung deines Unterrichtsvorhabens bzw. deiner eigenständig entwickelten Unterrichtssequenz und reflektiere mithilfe folgender Leitfragen:

- *Was hast du an deinem Unterrichtshandeln verändert? (vorher – nachher)*
- *Inwieweit war es sprachförderlicher als vorher?*
- *Woran hast du das gemerkt? (Begründe!)*
- *Womit genau hast du die Unterrichtssequenz sprachförderlicher gemacht? (Konkretisiere!)*
- *Was hast du dazugelernt? (Kompetenzzuwachs)*
- *Was wirst du beibehalten? (Nachhaltigkeit)*

Aufgabe 2:

Es folgen weitere unterrichtspraktische Erprobungen (über einen gemeinsam abgestimmten Zeitraum), anschließende Reflexionen und Peer-Feedback (z.B. im Team).

Erprobe eine weitere Unterrichtssequenz und reflektiere darüber zusammen mit einer einem Lernpartner*in. Tausche deine neu gewonnenen Erkenntnisse mit deinen Mitstudierenden oder anderen Praktikant*innen aus und hole dir Peer-Feedback zur Anpassung und Optimierung deines sprachsensiblen Unterrichtshandelns ein (Teamreflexion).*

Aufgabe 3:

Halte deine Erkenntnisse fest, indem du deine Scaffolding-Tool-Liste zu den „Merkmale und Methoden der Sprachförderung DaZ im sprachsensiblen Fachunterricht“ um neue methodische Vorschläge, didaktische Begründungen und passende unterrichtspraktische Beispiele erweiterst (= „Dein „Lernbegleiter““).

Zur Nachnutzung sind für Die Materialwerkstatt folgende drei Handreichungen beigefügt:

Material Nr. 1: Die Reflexionsübungen „Merkmale der Sprachförderung kennen lernen, reflektieren lernen und im Fachunterricht umsetzen lernen“ (Online-Supplement 1) (M1)

Material Nr. 2: Erläuterungen zu den Reflexionsübungen mit Anwendungshinweisen (inkl. hochschuldidaktische Metadaten) (Online-Supplement 2) (M2)

Material Nr. 3: Das Begleitinstrument (Beispiel eines Lernbegleiters für die sprachförderliche Unterrichtspraxis) – als Beispiel für Lehrende (Online-Supplement 3) (M3)

4 Theoretischer und fachlicher Hintergrund

Die Hochschulrektoren- und Kultusministerkonferenz für eine inklusive Schule empfiehlt den lehrkräftebildenden Hochschulen, zukünftige Fachlehrer*innen auf einen kompetenten Umgang mit der sprachlichen Heterogenität in der Schule vorzubereiten (vgl. HRK & KMK, 2015, 2020). Auch das aktuelle Lehrerausbildungsgesetz sieht die Universitäten in der Verantwortung, Lehramtsstudierende für eine bewusste Förderung der deutschen Fach- und Bildungssprache im Unterricht zu befähigen (vgl. LABG, 2021, § 11, Abs. 8). Eine Sensibilisierung für die Sprachförderung von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) im Fachunterricht scheint im Zuge eines breiten Verständnisses von Inklusion sowie des bildungspolitischen und migrationsbedingten Wandels in Deutschlands Schulen aktueller denn je. Die Relevanz dessen zeigt sich in amtlichen Bildungsstatistiken, beispielsweise dem Nationalen Bildungsbericht für Deutschland (Bildung in Deutschland, 2014, 2016, 2018) oder den Metastudien des Bildungsmonitors (2016, 2017, 2018, 2019), die offenlegen, dass in Zusammenhang mit den sozio-ökonomischen Risikolagen von jungen Menschen (insb. Kinderarmut) und den Heterogenitätsdimensionen Migrationsgeschichte, Mehrsprachigkeit und DaZ-Förderbedarf (vgl. Riemer, 2017a, 2017b) nach wie vor überproportional häufig Bildungsbenachteiligung und Bildungsungleichheit einhergehen. Diese haben durch die Unwägbarkeiten der coronabedingten Pandemielage (Schulschließungen, Homeschooling, langsame Ausrüstung der Schüler*innen im Zuge der schulischen Digitalisierung) weiter zugenommen (vgl. Bildung in Deutschland, 2020, 2022; Bildungsmonitor, 2020, 2021, 2022). Laut Auswertungen der internationalen Vergleichsstudie „International Computer and Information Literacy Study“ (ICILS) stehen „internetbasierte Anwendungen für gemeinschaftliches Arbeiten“ und „IT-Ressourcen [...] für Lehrpersonen“ und Schüler*innen nicht ausreichend zur Verfügung (vgl. Eickelmann, 2020, S. 9). Hinzu kommen die Zunahme des Lehrer*innenmangels, die langen Ausbildungsphasen bis zum vollständigen Einstieg in den Schuldienst und eine erhöhte Studienabbruchquote im Lehramtsstudium (vgl. GEW, 2022a). Aktuelle

Statistiken (2023)⁹ stellen fest, dass zunehmend viele Lehrer*innenstellen unbesetzt bleiben und immer mehr Lehrer*innen den Lehrberuf aufgeben, auch verbeamtete Lehrkräfte. Die Studien bezeichnen diese „Lehrkräftelücke“ als „Ergebnis eines langjährigen Ausbildungsdefizits“ und sehen keine Verbesserung der Lage durch den Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrberuf. Zudem dokumentiert die Gewerkschaft *Erziehung und Wissenschaft* (GEW) gravierende Lernrückstände bei vielen Schüler*innen (insb. Mathe- und Lesekompetenz), eine steigende Schulabbruchquote (insb. in Bereichen der beruflichen Bildung) und eine schwerwiegende Abnahme der Bildungsgerechtigkeit (vgl. GEW, 2022b) bei vulnerablen Gruppen, zu denen z.B. aufgrund von Flucht und Schulfremde viele Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte und DaZ-Förderbedarf gehören. Als Handlungsempfehlungen werden beispielsweise eine „Förderinfrastruktur“ an Schulen zur nachhaltigen Verbesserung der Bildungschancen genannt (z.B. zur Entlastung der Lehrkräfte in den Bereichen Elternarbeit, IT-Betreuung, Verwaltungsarbeit) sowie eine Nachqualifizierung von nicht-pädagogischen Quereinsteiger*innen (zur Vorbereitung auf den Schuldienst), und es wird die Bedeutsamkeit von Ganztagschulen und multi-professioneller Teamarbeit betont (vgl. Bildungsmonitor, 2021, 2022; GEW, 2022b). Auch bekräftigt wird die dringende und drängende Sensibilisierung von (angehenden) Lehrkräften für einen bildungssprachförderlichen Schulunterricht, vor allem für neu zugewanderte Schüler*innen. Der Deutsche Sprachbericht (2021) zur Sprache in den Schulen weist z.B. auf einen massiven Mangel an Sprachkenntnissen bei Schüler*innen in fast allen Schulformen hin und mahnt, dass der Schulunterricht ihre fachsprachlichen Fähigkeiten noch nicht zufriedenstellend fördert. Dies alles hebt die Relevanz der Qualifizierung von Lehramtsstudierenden und Lehrer*innen für sprachfördernden Fachunterricht besonders hervor. Auch ist zu berücksichtigen, dass Kenntnisse über Merkmale der Sprachförderung DaZ und deren Umsetzung im sprachsensiblen Fachunterricht nicht vorausgesetzt werden können. Forschungsarbeiten zu DaZ in der Lehrkräftebildung zeigen, dass der Erwerb von DaZ-Kompetenz „abhängig von den individuellen Lernvoraussetzungen und der wahrgenommenen Nutzung von DaZ-bezogenen Lerngelegenheiten“ ist (Ehmke & Lemmrich, 2018, S. 212). Ähnlich befasst sich die o.g. Studie *BiProDaZ_FörBi* mit den DaZ-bezogenen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. Bei der Studie handelt es sich um eine methodische Pre-Post-Begleitstudie, mit der die Entwicklung DaZ-bezogener Kompetenzen für den sprachsensiblen Fachunterricht bei studentischen Praktikant*innen ($N = 6$) im Rahmen eines DaZ-spezifischen Praktikums untersucht werden. In diesem Praktikum absolvieren sie ihre berufsfeldbezogenen Praxisstudien (BPSt) im „Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunftssprachen“ des universitären DaZ-Projekts *FörBi*¹⁰ (vgl. Hinrichs & Riemer, 2004). Dort sollen die studentischen Praktikant*innen kleine Gruppen, die aus Schüler*innen mit Förderbedarf in der deutschen Fach- und Bildungssprache bestehen, eigenständig sprachsensibel unterrichten und in selbstorganisierten Reflexionsgesprächen ihre ersten Unterrichtserfahrungen besprechen, z.B. zu zweit (Tandemreflexion) oder im Rahmen der Begleitveranstaltung mit einer*inem Tutor*in (Teamreflexion). Die Studie geht der Frage nach, was bei den Lehramtsstudierenden durch die Praxiserfahrung im Kontext der Heterogenitätsdimensionen Migrationsgeschichte und DaZ-Förderbedarf an DaZ-bezogener Kompetenzentwicklung für sprachsensiblen Fachunterricht erreicht werden kann. In der qualitativ-inhaltsanalytischen Auswertung der Untersuchungsdaten (nach Kuckartz, 2018; vgl. auch Kuckartz & Rädiker, 2022) zeigt sich eine erste Sensibilisierung für die Verbindung von Fachinhalt mit Fachsprache im Unterricht der stu-

⁹ Veröffentlicht von Statista Research Department, 29.08.2023. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/themen/10477/lehremangel-in-deutschland/#topicOverview>

¹⁰ Vgl. das Projekt „FörBi“ – „Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunftssprachen“. Verfügbar unter: <https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/linguistik-literaturwissenschaft/forschung/projekte/foerbi/>

dentischen Praktikant*innen. Auch lässt sich bei einigen Studierenden eine Weiterentwicklung ihrer DaZ-bezogenen Kompetenzen im Laufe des Praktikums feststellen. Auffällig ist, dass die Studierenden ihre DaZ-bezogenen Kompetenzen unterschiedlich weiterentwickeln, denn Diagnosekompetenz und Förderkompetenz sind unterschiedlich ausgeprägt. Beispielsweise führt die Weiterentwicklung der Diagnosekompetenz nicht automatisch zu einer Weiterentwicklung der Förderkompetenz. Obwohl diese Kompetenzen bislang zusammengedacht werden (vgl. Ehmke et al., 2018; Ohm, 2018), lässt sich kein Automatismus feststellen. Selbst den Lehramtsstudierenden, die eine Vielzahl der Schwierigkeiten ihrer Schüler*innen beim Erlernen der deutschen Fachsprache erkennen können, fehlen offenbar Umsetzungsideen für eine entsprechende Sprachförderung. Insbesondere selbstkritische Studierende hegen häufiger Zweifel an ihrer Fähigkeit und Kompetenz für die Sprachförderung im Unterricht. Sie fragen explizit nach Anleitung und Methodik der Sprachförderung. Auch Feedback zum Unterricht betrachten sie als „sehr wichtig“ für den DaZ-bezogenen Kompetenzentwicklungsprozess. Im Gegensatz zu ihren Mitstudierenden nutzen sie die Besprechungen nach dem Unterricht zur Reflexion über das eigene Unterrichtshandeln und die eingesetzten Unterrichtsmaterialien. So hinterfragen sie beispielsweise ihren eigenen Sprachgebrauch und die Wirkung ihrer Sprachfördermaßnahmen auf ihre Schüler*innen. Bei der weiteren Betrachtung der Studiendaten zeigt sich, dass genau diese selbstkritischen Praktikant*innen, die ihren Unterricht reflektieren, durchaus gute Entwicklungen in ihrer DaZ-bezogenen Kompetenzentwicklung aufweisen. Dies lässt die Vermutung zu, dass möglicherweise ein Zusammenhang zwischen der begleitenden Reflexion über das eigene Unterrichten und der sukzessiven Entwicklung von Sprachförderkompetenz besteht, also eine gegenseitige Begünstigung, wie sie ähnlich in der theoretischen Annahme der „reflektierten Praktiker*innen“ („*Reflective Practitioner*“: Schön, 1983, 1990; vgl. auch Roters, 2012) für den Zusammenhang zwischen „Praxis und Reflexion“ (vgl. Aeppli & Löttscher, 2016; Helsper, 2001) im Kontext der allgemeinen Unterrichtsforschung (vgl. exemplarisch Leonhard & Rihm, 2011; Meyer & Feindt, 2018) zu finden ist. Aus diesen Beobachtungen lassen sich zunächst folgende didaktisch-methodische Konsequenzen ableiten, um Lehramtsstudierenden einen stärker fachlich begleiteten DaZ-bezogenen Kompetenzentwicklungsprozess zu ermöglichen:

- Die Praxiserfahrung (z.B. im Rahmen von Praxiselementen in der Lehrer*innenbildung) ist reflexiv und fachlich fokussiert zu begleiten.
- Die Reflexion (= Hinterfragen, Analysieren und Umdenken) über sprachsensibles Unterrichten ist durch (praktikums- und) lernprozessbegleitende Lernaufgaben, z.B. Beobachtungs- und Reflexionsübungen, herzuleiten, anzubahnen und nachhaltig sicherzustellen.
- Die Gestaltung (= Planung, Vorbereitung und Durchführung) von sprachsensiblen Unterricht ist durch praxisorientierte und inklusionssensible (Begleit-)Materialien, z.B. Beobachtungs- und Reflexionsinstrumente für den Fachunterricht, zu unterstützen.

Lernmaterialien für Lehrkräfte zur Reflexion ihres sprachlichen Handelns im Fachunterricht (vgl. exemplarisch Schmölder-Eibinger et al., 2013) setzen sich beispielsweise mit didaktischen Modellen und Prinzipien wie dem Scaffolding-Ansatz auseinander (nach Gibbons, 2002, 2006; Kniffka, 2010, 2012; vgl. auch Quehl & Trapp, 2013; Michalak, 2022), machen differenzierte Unterrichtsvorschläge und geben praktische Handlungsempfehlungen für einen sprachaufmerksam geplanten Unterricht (vgl. exemplarisch Benholz et al., 2015; Leisen, 2013, 2017; Michalak & Döll, 2021; Tajmel & Hägi-Mead, 2017). Auch für die phasenübergreifende Lehrkräftebildung gibt es eine Vielzahl an

Konzepten, die zur Förderung der Fachsprache im Unterricht beitragen (z.B. vom Modellprojekt *ProDaZ*¹¹; vgl. auch Becker-Mrotzek & Butterworth, 2021; Benholz et al., 2016). Zusätzlich lassen sich entsprechende Erkenntnisse aus Studienergebnissen ableiten, die – im Kontext der reflexiven Professionalisierung in der Lehrkräftebildung – bestimmte Teilbereiche in verschiedenen Ausbildungsphasen untersuchen, wie z.B. die Reflexion der Praxiserfahrung von Lehramtsstudierenden (vgl. Gutzwiller-Helfenfinger et al., 2017) oder die „Reflexion eigener Handlungspraxis im Prozess des Erfahrungslernens“ im Vorbereitungsdienst (Referendariat) (vgl. Kosinar, 2017, S. 147f.). Jedoch lassen sich bislang wenige Angebote zur sukzessiven Herleitung von Reflexivität für den sprachförderlichen Unterricht finden. Die Relevanz einer frühen Sensibilisierung für die Reflexion über sprachliche Komponenten schulischen Lernens scheint in der Lehrer*innenaus- und -fortbildung noch nicht ausreichend berücksichtigt zu werden. Vor diesem Hintergrund wurden im Rahmen der o.g. Forschungs- und Entwicklungsstudie beispielsweise die hier vorgestellten Reflexionsübungen und Lernmaterialien für die hochschuldidaktische Lehre (auch als hybride Modulbausteine) und für Fortbildungsveranstaltungen im Kontext der phasenübergreifenden, sprachsensiblen und reflexiven Lehrer*innenbildung entwickelt.

5 Erfahrungsbericht und Anwendungshinweise

Die Reflexionsübungen sind von mir in unterschiedlichen Lehr- und Lernkontexten eingesetzt, erprobt und evaluiert worden. Dazu gehörten beispielsweise

- Begleitseminare der Berufsfeldbezogenen Praxisstudien (BPS) für die Lehrämter der Sekundarstufen im Projekt *FörBi*;
- Einführungsveranstaltungen für die bildungswissenschaftlichen Lehrämter der Sekundarstufen zur Vorbereitung auf die Orientierende Praxisstudie mit Eignungsreflexion;
- universitäre Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer*innen, Lehramtsanwärter*innen, Lehramtsstudierende und andere schulische Akteur*innen;¹²
- Workshops für Lehramtsstudierende in Absprache mit anderen Hochschullehrenden;¹³
- schulinterne Lehrer*innenfortbildungen.¹⁴

Zusätzlich wurden einige der Übungsaufgaben für die Nachnutzung aufbereitet und Kolleg*innen in Hochschullehre und Schule angeboten. Von den Kolleg*innen wurden die Reflexionsübungen in den folgenden Bereichen eingesetzt und erprobt:

- in den Berufsfeldbezogenen Praxisstudien im Projekt *FörBi* (Praktikumsbegleitung);
- in den Erziehungswissenschaften (Schulentwicklung und Schulforschung, Schwerpunkt: Praxisreflexion durch Beobachtung und Portfolioarbeit);
- in den Bildungswissenschaften für Lehrämter der Primarstufe und der Sekundarstufen;
- in Lehrveranstaltungen der Sprachdidaktik und Literaturdidaktik der Primarstufe (B.A., M.Ed.);

¹¹ Vgl. das Projekt „ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern“ (ProDaZ). Verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/prodaz/>

¹² Z.B. an der Universität Bielefeld (BiConnected) und an der Europa-Universität Flensburg (EULE).

¹³ Z.B. „Mathespaß“ – Workshop zur Sensibilisierung für die Sprachförderung im Mathematikunterricht (auf Anfrage von Kolleg*innen aus der Mathematikdidaktik).

¹⁴ Schulinterne Lehrer*innenfortbildung (SchILF) (auf Anfrage von Lehrer*innen im Berufsschulkontext).

- in Lehrveranstaltungen der Bielefeld School of Education (Praxisreflexion in Unterricht, Lehre und Studium; Schwerpunkt: Angebote für Lehrende);
- im Fortbildungsprogramm für Lehrer*innen und Lehramtsstudierende der Universität Bielefeld.

Zusätzlich wurden die Reflexionsübungen unter den Aspekten „Nachnutzung“, „Nachhaltigkeit“ und „Praxistauglichkeit“ von mir evaluiert. Insbesondere die Inhalte, Methoden und Materialien standen im Fokus der Evaluation. Dazu wurden formative und summativ-evaluative Evaluationsverfahren angewendet, z.B. Befragungen der Studierenden und Lehrenden. Die Spannbreite der Befragung reichte von unterrichtsunerfahrenen Studierenden (Noviz*innen) bis hin zu Lehrenden in Schule und Hochschule. Diese wurden zur Verbesserung der methodisch-didaktischen Umsetzung und der Inhalte, zur Binnendifferenzierung und zur praktischen Ausgestaltung der Reflexionsübungen befragt. Im Rahmen des Evaluationszeitraumes (Wintersemester 2016/2017 bis Wintersemester 2022/2023) haben eine Vielzahl an Studierenden und eine Auswahl an Lehrenden ihre Einschätzungen geäußert ($N = < 200$). Ziel der Evaluation war es, anhand eines offenen Antwortformats möglichst ehrliche Einschätzungen von den Befragten zu erhalten, um Aufschluss darüber zu bekommen, ob und inwiefern die Reflexionsübungen zur Sensibilisierung für die Sprachförderung DaZ durch angeleitete Reflexion über Merkmale des sprachsensiblen Fachunterrichts beitragen können. Die teils mündlichen und teils schriftlichen Einschätzungen wurden dokumentiert, besprochen und ausgewertet, um anschließend entsprechende Veränderungen und Optimierungen an der Übungseinheit vornehmen zu können. Da diese Übungseinheit Teil eines allgemeinen Konzepts zur Sensibilisierung für die Sprachförderung im sprachsensiblen Fachunterricht ist, dienen das Feedback der Studierenden und die Anregungen aus dem kollegialen Austausch auch der Weiterentwicklung des Lehrkonzepts. Unter Berücksichtigung der Rückmeldungen aus dem interdisziplinären Kolleg*innenkreis wurden die Reflexionsübungen weiterentwickelt und Anpassungen vorgenommen (auch für die digitale Lehre). Die Einschätzungen aus dem Kollegium haben die Entwicklung der Übungen zur Unterstützung von Unterrichtsreflexion, Unterrichtsbeobachtung und Beratung im Kontext der sprachsensiblen Lehrer*innenbildung bildungswissenschaftlich und fachdidaktisch ergänzt. Hinzu kamen Beobachtungen und Erkenntnisse aus der o.g. Studie *BiProDaZ_FörBi*, die z.B. durch Einblicke in den Förderunterricht der studentischen Praktikant*innen mittels Hospitationen im Unterricht und in den Nachbesprechungen weiteren Aufschluss darüber liefern konnten, welche Lernbedingungen die Sprachförderkompetenzen der Studierenden unterstützen können. Dies sollte der Anpassung des Reflexionsangebots und der Weiterentwicklung der Begleitmaterialien dienen. Hierbei zeigte sich: Methodische Anleitungen und praktikable Materialien zur Förderung von Reflexionskompetenz werden von Lehramtsstudierenden besonders gerne angenommen, wenn sie zum Unterrichtsverständnis beitragen können, z.B. indem sie Unterrichtsverhalten veranschaulichen, Unterrichtshandeln steuern und begleiten. Eine begleitende Anleitung zur Reflexion über Merkmale des sprachsensiblen Fachunterrichts scheint demnach hilfreich, um die DaZ-bezogene Kompetenzentwicklung voranzubringen. Denn Reflexivität in diesem Bereich kann nicht bei allen Noviz*innen gleichermaßen vorausgesetzt, jedoch scheinbar anlassbezogen hergeleitet werden. Darin deuten sich die heterogenen Lernvoraussetzungen unter Studierenden und somit auch die heterogenen Herausforderungen an, vor denen Hochschullehrende stehen. Während der Reflexionsübungen konnte man beispielsweise beobachten: Die Studierenden können vielen ihrer Eindrücke keinen Namen geben, d.h. im Videobeispiel beobachtetes Unterrichtsgeschehen fachlich nicht genau zuordnen und auch fachsprachlich nicht genau benennen. Außerdem legen sie ihren Beobachtungsfokus auf das Schüler*innenverhalten. Zusätzlich betrachten die Studierenden den Unterricht aus Sicht einer fehlersuchenden Deutschlehrkraft und suchen in den Wortbeiträgen der Schüler*innen sprachliche Fehler. Dabei fallen zum einen ihr einseitiger Blickwinkel

auf Unterricht (nämlich „nur“ auf den Sprachgebrauch der Schüler*innen) und zum anderen ihr wenig ressourcenbezogener und stark defizitorientierter Blick auf die Unterrichtssprache auf. Daraufhin wurden die Übungen um zwei Aspekte ergänzt: einerseits um die Fokussierung auf den Sprachgebrauch der sprachsensiblen Lehrkraft im Videobeispiel. Dies hilft den Studierenden, die noch nicht in der Lage sind, Unterricht aufmerksam und fokussiert zu beobachten, sich auf einen Beobachtungsgegenstand zu konzentrieren. Außerdem lenkt es den Blick auf das sprachliche Unterrichtshandeln der Lehrkraft und kommunikative Strategien der Sprachförderung. Die Studierenden beginnen nachzuvollziehen, dass sie als zukünftige Fachlehrer*innen – unabhängig vom Unterrichtsfach – fachsprachliche Vorbilder sind. Andererseits wurden die Übungen um die Erweiterung des sprachdiagnostischen Blickfeldes ergänzt, nämlich auf die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen. Dies hilft, die Studierenden für die bereits vorhandenen fachsprachlichen Kenntnisse der Schüler*innen zu sensibilisieren. Die Studierenden beginnen, neben den sprachlichen Defiziten auch die Sprachkenntnisse der Schüler*innen wahrzunehmen. Außerdem lernen sie, eine eher ressourcenorientierte Perspektive auf Schüler*innenbeiträge einzunehmen. Zur Schulung professioneller Unterrichtswahrnehmung im Kontext sprachsensibler Maßnahmen bieten Grewe und Möller eine gut beschriebene und detaillierte Anleitung an (vgl. Grewe & Möller, 2020). Sie stellen zudem fest, dass „Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bzgl. des (a) *Erkennens* und (b) *Planens* sprachsensibler Maßnahmen [...] durch das Analysieren (gelungener) sprachsensibler Lernunterstützung“ mittels Videobeispielen gestärkt werden können (Grewe et al., 2019, S. 247). Jedoch reiche die Analyse von videobasierten Unterrichtsbeispielen „für einen Anstieg der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hinsichtlich (c) der *Durchführung* sprachsensibler Lernunterstützung in der komplexen Situation des Unterrichts [...] nicht aus“ (Grewe et al., 2019, S. 247). Bei Einsatz und Evaluation der hier vorgestellten Reflexionsübungen konnten ähnliche Beobachtungen gemacht werden. Erst durch Erprobungen von Unterrichtsvorhaben und anschließendes Feedback darüber können die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Studierenden hinsichtlich einer kompetenten Umsetzung von Sprachfördermaßnahmen zunehmen. Erkenntnisse aus der Studie *BiPro-DaZ_FörBi* ergänzen einen Zusammenhang zwischen der Unterrichtsreflexion, der Selbstwirksamkeitseinschätzung und der Entwicklung von Sprachförderkompetenz. Aus Sicht einiger Praktikant*innen scheint insbesondere das Besprechen des eigenen Unterrichts, z.B. inwieweit dieser tatsächlich sprachförderlich war und wodurch er sprachförderlicher sein könnte, die DaZ-bezogene Kompetenzentwicklung voranbringen zu können. Dabei stehen methodische und kommunikative Strategien im Fokus. Beispielsweise fragen die Praktikant*innen nach Methoden der Sprachförderung und Umsetzungsstrategien für sprachensible Unterrichtsgespräche. Deshalb beinhalten die Reflexionsübungen die drei o.g. Lernschwerpunkte, die als mögliche Entwicklungsgegenstände zur Sensibilisierung für die Reflexion über Merkmale der Sprachförderung DaZ im Fachunterricht denkbar sind.

Bei der Evaluation der Reflexionsübungen zeigt sich auch: Obwohl eine Mehrzahl der Studierenden zu Beginn der Reflexionsübungen von sich sagen, dass sie wenige Vorerfahrungen und kaum Vorkenntnisse über Sprachsensibilität im Fachunterricht haben, kann ein Teil von ihnen viele der Sprachfördermerkmale im Videobeispiel erkennen. Ein anderer Teil kann dies nicht. Dies bestätigen auch Kolleg*innen aus der Hochschullehre, die diese Übungen in der eigenen Lehre eingesetzt haben, um Beispiele von sprachsensibler Lernunterstützung zu analysieren. Sie berichten, dass es einigen Studierenden schwerfalle, die „Sprachsensibilität“ im Videobeispiel zu erkennen, während andere „viel bzgl. Sprachsensibilität“ erkannt haben. Darin zeigen sich erneut die heterogenen Herausforderungen, vor denen die Hochschullehrenden stehen. Dies kann man als Problem oder als Chance für die inklusive Lehrer*innenbildung sehen. Denn: Auch den Studierenden, die sprachensible Merkmale erkennen, fällt es schwer, sie zu benennen. Das

kann u.a. daran liegen, dass sie die entsprechenden Fachbegriffe noch nicht kennengelernt haben, weil sie ihnen im Studium (außer möglicherweise im sog. „DaZ-Modul“¹⁵) noch nicht begegnet sind. So zeigt sich bei den Reflexionsübungen: Etwas erkennen und beschreiben zu können, heißt noch nicht, es fachsprachlich benennen zu können. Diese Erkenntnis kann man für die reflexive Professionalisierung in dieser Lernsituation nutzbar machen. Denn durch die Reflexion und Bewusstmachung dessen erkennen die Lehramtsstudierenden, dass sie – wie ihre Schüler*innen – auch erst Fachbegriffe lernen müssen. Um die Studierenden dabei zu unterstützen, wurden die Reflexionsübungen um einen weiteren Aspekt ergänzt: Den Unterrichtsbeobachtungen sollen entsprechende Fachbegriffe zugeordnet werden. Dafür erstellen die Studierenden die erwähnte *Scaffolding-Tool-Liste* mit „Merkmale und Methoden der Sprachförderung DaZ im sprachsensiblen Fachunterricht“. Diese soll Strategien der Sprachförderung in den Bereichen *Lehrer*innensprache*, *Unterrichtssprache* und *Einsatz von Scaffolding* enthalten.

Beispiele für sprachensible Unterrichtsstrategien:

- Transparent-Machen der sprachlichen Anforderungen an die Schüler*innen, z.B. durch klare Aufgabenstellungen und Operatoren, um Überforderung zu vermeiden und Motivation für das Sprachlernen zu wecken;
- Transparent-Machen der sprachlichen Anforderungen der Lernaufgaben, z.B. durch die Konkretisierung der Sprachlernziele und klare Vorgaben darüber, welche Sprachhandlung (z.B. sprechen, schreiben) jeweils erforderlich ist, um die Aufgaben zu lösen;
- Bereithalten von Formulierungs- und Sprachlernhilfen, z.B. durch Visualisierungen oder durch das dialogische Entschlüsseln von Satz- und Textmustern, um die Schüler*innen beim Sprachaufbau zu unterstützen;
- Sprechen über Sprache, z.B. indem Wörter oder Wendungen hinsichtlich ihrer Bedeutung und Wortfamilie gemeinsam analysiert werden, um das Begriffsverständnis zu erleichtern und den Sprachaufbau der Schüler*innen zu fördern;
- Sprachliches Modellieren, z.B. durch steuerndes Sprachhandeln wie lenkendes Nachfragen oder die Hereingabe von Fachvokabular, um von der alltags- zur fachsprachlichen Kommunikation überzuleiten und so neue Ausdrücke bereitzustellen;
- Einführen von Fachwörtern und fachsprachlichen Ausdrucksweisen in passenden Kommunikationssituationen, z.B. durch Wortkarten oder durch das Rekodieren von Aussagen der Schüler*innen unter Verwendung von Fach- und Bildungssprache, damit die Schüler*innen neues Fachvokabular kennen lernen und ihre Sprachfähigkeiten ausbauen können;
- Zeit-Geben für die gedankliche Planung von fachsprachlichen Aussagen oder Fragen, z.B. indem Schüler*innen Zeit gegeben wird, ihre Gedanken zu verbalisieren; die Schüler*innen ermutigt werden, sich präziser auszudrücken, oder durch Nachhaken aufgefordert werden, ihre Gedanken und Aussagen fachsprachlich umzuformulieren;
- Einüben einer freundlichen Fehlerkultur, z.B. indem Peer-Feedback eingeführt wird, bei dem die Schüler*innen sich gegenseitig durch freundliches Nachfragen dazu ermuntern, das Gesagte zu überdenken, es neu zu formulieren und so neue Ausdrucksweisen kennenzulernen und anwenden zu üben;
- Wiederholen (-Lassen) fachsprachlicher Ausdrücke, z.B. durch Loben oder Nachfragen, damit sich das neue Fachvokabular bei den Schüler*innen einschleifen kann;

¹⁵ DaZModul = Obligatorisches „Modul Deutsch als Zweitsprache“ an der Universität Bielefeld im Masterstudium für das Lehramt, das kurz vor dem Praxissemester absolviert wird.

- Anlegen dialogischer Unterrichtskommunikation, z.B. durch fachbezogene, diskursive Aktivitäten, um für die Schüler*innen Lernsituationen zu schaffen, in denen sie Fachsprache anwenden lernen und sprachlich stärker werden.

(Die vorgenannten Beispiele sind angelehnt an didaktisch-methodische Prinzipien der Sprachförderung DaZ nach z.B. Brauner & Prediger, 2018; Kniffka, 2010, 2012; Kniffka & Riemer, 2022; Leisen, 2013, 2017; Quehl & Trapp, 2013; Schmölzer-Eibinger et al., 2013; Tajmel & Hägi-Mead, 2017; Weis, 2013).

Mit der Scaffolding-Tool-Liste halten die Studierenden ihre neu gewonnenen Erkenntnisse nicht nur für den Moment fest, sondern sie haben ein universelles Instrument in der Hand, das sie nachhaltig nutzen können – eine Art „Lernbegleiter“. Dieser begleitet ihren DaZ-bezogenen Kompetenzentwicklungsprozess ganz individuell, weil er von ihnen persönlich, fortlaufend und phasenübergreifend um weitere unterrichtspraktische Handlungsvorschläge für die Sprachförderung erweitert werden kann. Diese können die Lernenden für die Förderung der deutschen Fach- und Bildungssprache im sprachsensiblen Fachunterricht nutzbar machen. Angelehnt an Zwischenergebnisse aus der qualitativ-inhaltsanalytischen Auswertung der Studiendaten der o.g. Studie *BiProDaZ_FörBi*, die andeuten, dass bei den Praktikant*innen eine (bleibende) Unsicherheit im Bereich der bildungssprachlichen Förderung des Deutschen im Fachunterricht besteht, kann der prozessbegleitende Aufbau einer universellen „Tool-Liste“ als Lernbegleitung durchaus hilfreich für Lehramtsstudierende bei der Entwicklung von Sprachförderkompetenz sein. Deshalb wurden die Reflexionsübungen sowohl praxisorientiert als auch forschungsgeleitet um diesen Aspekt ergänzt. Es ist ein Versuch, Verunsicherung und Frust von Praktikant*innen im Kontext sprachsensibler Praxiselemente zumindest zu verringern und lösungsorientierte Handlungsweisen aufzuzeigen. Bei der Anwendung von Reflexionsübungen, wie den hier vorgestellten, und dem Einsatz der dazugehörigen Materialien lassen sich eine zunehmende Selbstsicherheit im Unterrichtsverhalten der Studierenden sowie Eigenständigkeit beim Lernen beobachten. Die reflexive Auseinandersetzung mit konkreten Unterrichtsbeispielen und unterrichtspraktischen Handlungsvorschlägen scheinen ihnen einen Teil der Bedenken hinsichtlich ihrer Kompetenz und Fähigkeit zu sprachsensiblen Unterrichtshandeln zu nehmen. Dies bestätigt sich im Zuge anderer Forschungsbefunde zu DaZ in der Lehrkräftebildung, die „DaZ-spezifischen Handlungen“ eine besondere Bedeutung für die DaZ-bezogene Kompetenzentwicklung zusprechen. Beispielsweise weisen in der DaZKom-Video-Studie Lehramtsstudierende, die „in Lehrveranstaltungen [...] sprachensible Unterrichtsstunden entworfen“ haben (vgl. Lemmrich et al., 2019, S. 199), einen höheren DaZ-Kompetenzwert auf als ihre Mitstudierenden, die solch ein Übungsangebot nicht erhalten haben. Jedoch sind den Reflexionsübungen Grenzen gesetzt. Sie sind nicht für die Ausgestaltung einer sprachsensiblen Unterrichtsstunde gedacht und legen auch kein didaktisches Modell zugrunde. Jedoch folgen sie in der methodisch-didaktischen Ausrichtung einer an grundlegenden Prinzipien des Scaffolding-Ansatzes (vgl. Gibbons, 2002, 2006; Kniffka, 2010, 2012) orientierten Annäherung und Herbeiführung reflexiver Momente bei der Vorbereitung auf praktische Unterrichtserfahrungen im Kontext der Sprachförderung DaZ. Es geht darum, das Reflektieren über das *Was* und *Wie* im Kontext des sprachsensiblen Fachunterrichts zu *üben* und nachhaltig zu trainieren. Außerdem geht es darum, begründen zu lernen, *warum* etwas (eine Methode, Sozialform, Sprachlernhilfe, Sprachhandlung usw.) sprachförderlich ist, um auch dies für die eigene DaZ-Kompetenzentwicklung nutzbar zu machen. So zeigt sich z.B., dass bereits das reflexive Kennenlernen von Sprachfördermerkmalen (hier: durch die Veranschaulichung anhand von Videobeispielen und die reflexive Auseinandersetzung mittels Reflexionsaufgaben) offenbar zu wachsender Aufmerksamkeit bei der ersten Planung von sprachsensiblen Unterricht führen kann. Auch lässt sich ein wachsender Optimismus hinsichtlich der Selbstwirksamkeits- und Kompetenzeinschätzung der Studierenden beobachten. Beispielsweise lässt bei den Studieren-

den, die kein Praktikum absolvieren und die Reflexionsübungen im Rahmen einer Lehrveranstaltung durchlaufen, ein Teil ihrer Befürchtungen, nicht kompetent fördern zu können, nach (wie auch bei den Lehrkräften, die an den Fortbildungen teilnahmen). Sie äußern häufig, dass die anwendungsbezogenen Handlungsoptionen und die unterrichtspraktischen Umsetzungsbeispiele, die sie während der Reflexionsübungen erarbeitet oder kennengelernt haben, Planbarkeit und Sicherheit, „eine Idee davon“ geben, wie man „Sprache im Unterricht fördern kann“. Auch sind sie gewillt, dies im eigenen Unterricht auszuprobieren. Die Studierenden, die solche Reflexionsübungen im Rahmen ihres Praktikums durchlaufen, treten mit der Zeit sprachaufmerksamer auf. Sie äußern mehr Zuversicht gegenüber dem sprachsensiblen Unterrichten, bezeichnen es als „machbar“, probieren sich aus und setzen zum Ende des Praktikums Maßnahmen der Sprachförderung ein, die sie zu Beginn des Praktikums noch nicht kannten. Zu beobachten ist auch: Insbesondere die Lernenden, die ihre neuen Erkenntnisse im Unterricht erproben und sich auf das Besprechen eigener Unterrichtserfahrungen einlassen, nehmen sich im Laufe der Praxisphase als „kompetenter“ und „sicherer“ wahr. Verunsicherung, Komplexität und Handlungsdruck weichen einer Form von optimistischer Selbstwirksamkeitseinschätzung, Motivation und Freude am sprachsensiblen Unterrichten (auch von „schwierigeren“ Schüler*innen). Bis sich dieses Wohlbefinden im Kontext ihres DaZ-bezogenen Kompetenzentwicklungsprozesses einstellt, durchlaufen die Studierenden jedoch mehrere reflexive Entwicklungsphasen. Dies wirft die Frage auf, wie viel an sog. Reflexionskompetenz Lehrende und Praktikumsbegleiter*innen von Lehramtsstudierenden, die noch Noviz*innen des Lehramts sind, im Rahmen eines ersten Praktikums erwarten und anbahnen können.

Insgesamt handelt es sich bei den Reflexionsübungen um sukzessiv aufeinander aufbauende und prozessbegleitende Aufgaben, die eine vielfältige Reflexionsübungseinheit bilden. Besonders an den handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben zeigen die Studierenden Freude. Den Reflexionsbogen¹⁶ nutzen sie dabei individuell als Instrument, Hilfsmittel oder Leitfaden, z.B. für die reflexive Unterrichtsplanung, und betonen die Relevanz der praxisorientierten Arbeitsweise damit, z.B. für ihre DaZ-bezogene Kompetenzentwicklung (vgl. Wahbe & Riemer 2020, S. 205f.). Im Sinne des Scaffolding-Ansatzes können im späteren Verlauf des Praktikums und des sprachsensiblen Kompetenzentwicklungsprozesses sowohl Anleitung als auch Vorschläge reduziert und zurückgenommen werden, z.B. wenn die Praktikant*innen von selbst damit beginnen, sprachsensibles Unterrichtshandeln reflexiv zu betrachten, Situationen fachlich fokussiert zu hinterfragen, Unterrichtsveränderungen vorzuschlagen oder vorzunehmen, eigene Schlüsselmomente mit anderen zu teilen und ihre sprachförderliche Unterrichtsgestaltung zu optimieren. Dies kommt auch der realen Situation von Praktikumsbegleitveranstaltungen entgegen, die, z.B. aufgrund personeller, finanzieller, struktureller und zeitlicher Begebenheiten, keine durchgängig individuelle Einzelberatung von Praktikant*innen im Lehramtsstudium (z.B. durch Hospitationen im Unterricht) anbieten können. Die Studierenden müssen demnach einen Teil ihrer Praxisphase eigenständig koordinieren, um daraus den größtmöglichen berufsbezogenen und auch persönlichen Gewinn hinsichtlich ihrer sprachsensiblen Kompetenzentwicklung zu ziehen, z.B. indem sie Unterrichtsvorhaben kooperativ vorbereiten, sich ein Repertoire an Handlungsoptionen erarbeiten, gut gelungene und weniger gelungene Unterrichtssituationen gemeinschaftlich analysieren und auch frustrierende Praxiserfahrungen mit ihren Mitstudierenden besprechen. Schon während der Reflexionsübungen zeigt sich nämlich: Es bedarf eines gewissen Mutes, sein Unterrichtshandeln transparent zu machen, eigene Fehlbarkeiten einzugestehen und „verpatzte“ Unterrichtsvorhaben mit anderen zu besprechen sowie Peer-Feedback anzunehmen. So zeigt ein Teil der Studierenden beispielsweise keinen Mut, den Blick auf sich selbst zu richten, und auch wesentliche Bedenken dabei,

¹⁶ Reflexionsbogen für die Reflexion über sprachsensiblen Fachunterricht. Verfügbar unter: <https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/view/2504/3379>

das eigene Unterrichtshandeln offenzulegen – vermutlich, weil die dafür notwendige Reflexivität und Fähigkeit zur Selbstbetrachtung noch nicht geübt wurden. Erfreulicherweise lässt ein größerer Teil der Studierenden eine Öffnung zu. Diese Lernenden erweisen sich als aufgeschlossen gegenüber dem Besprechen von Unterrichtssituationen, die sie als „schwierig“ und „frustrierend“ wahrgenommen haben. Bei genauerer Betrachtung der o.g. Studiendaten aus *BiProDaZ_FörBi* fällt auf: Unter ihnen sind Studierende, die den Blick dabei gezielt auf sich richten, ihr „geringes Wissen über Sprachsensibilität“ ansprechen und darüber sprechen *wollen*, was sie wie optimieren könnten. Da sie zudem besonders selbstkritisch sind, konnten sie von Peer-Feedback und reflexivem Austausch, z.B. im Rahmen ihres Praktikums bei *FörBi*, zusätzlich profitieren und somit ihre Sprachförderkompetenzen weiterentwickeln. Erfahrungen mit kollegialen Unterstützungsmaßnahmen, z.B. durch Unterrichtshospitation mit anschließender kollegialer Beratung (vgl. Schlee, 2012) und entsprechend bewusst geführter Reflexionen (vgl. Völschow et al., 2020), bestätigen den möglichen Kompetenzzuwachs, der sich aus dem Zusammenspiel von Praxiserfahrung und Praxisreflexion ergeben kann. Die Entwicklung von reflexionsfördernden Lehr- und Lernangeboten zur Verbesserung der beruflichen Qualifikation im Kontext der Lehrer*innenbildung bleibt jedoch eine Herausforderung.

6 Ausblick

Insbesondere Praktika unter den Bedingungen der Heterogenitätsdimensionen Migrationsgeschichte, Mehrsprachigkeit und DaZ-Förderbedarf verlangen – offenbar auch aus Sicht von Studierenden – einen geschützten Raum, in welchem Transparenz, sachliche Argumentation und konstruktives Miteinander stattfinden können. Denn erst im reflexiven Austausch mit anderen werden die Lernfortschritte, die Stärken und Kompetenzausprägungen genauso thematisiert wie die Verbesserungsbedarfe und Entwicklungsmöglichkeiten. Dies scheint zugleich eine weitere Bedingung für die erfolgreiche Unterrichtsreflexion und die Übernahme der Rolle als reflektierte*r Praktiker*in zu sein und somit möglicherweise auch für die DaZ-bezogene Kompetenzentwicklung. Von diesen Überlegungen ausgehend, erscheint es für die Weiterentwicklung von universitären Lehr- und Praktikumsveranstaltungen im inklusionsbezogenen Lehramtsstudium sinnvoll, sich einerseits mit der Reziprozität von Praxiserfahrung und deren Reflexion und andererseits zugleich auch mit den studentischen Bedenken gegenüber dem Offenlegen und Besprechen von Unterrichtsvorhaben und Praxiserfahrungen stärker auseinanderzusetzen. Hierfür bedarf es noch weiterer kooperativer Lehr- und Lernformate, die dieser Auseinandersetzung mit entsprechenden hochschuldidaktischen Konzepten und methodischen Begleitmaterialien bereits früh im Lehramtsstudium begegnen können. In Zusammenhang mit der Sprachförderung DaZ scheinen diese Fähigkeiten durch bewusst geführte Denk- und Handlungsprozesse (vgl. Völschow et al., 2020) angebahnt werden zu können, z.B. mittels Beobachtungs- oder Reflexionsinstrumenten für Hospitation und Feedback im Kontext des sprachsensiblen Fachunterrichts oder durch reflexive Übungen, die sich am Kenntnisstand der Studierenden orientieren. Die hier vorgestellten Reflexionsübungen beinhalten unterschiedlich gewichtete Aufgaben, die sich, je nach Entwicklungsphase der Praktikant*innen, an ihrem DaZ-bezogenen Kompetenzentwicklungsprozess orientieren sollen, um sie nicht zu überfordern und an den passenden Stellen im Praktikum zu begleiten. Manche der Aufgaben können zu Beginn des lehrkräftebildenden Studiums angeboten werden, z.B. um Studierende, die die Praxisphase noch vor sich haben, für die Beobachtung von Merkmalen der Sprachförderung im Fachunterricht zu sensibilisieren. Auch Reflexionsübungen zur Sensibilisierung von bereits an Schulen tätigen Lehrer*innen sind in diesem Zusammenhang entstanden und werden im

Fortbildungsprogramm der Universität Bielefeld angeboten.¹⁷ Im Sinne der standort- und phasenübergreifenden Kooperation in der Lehrkräftebildung (vgl. Heinrich et al., 2019) kann die hier vorgestellte Übungseinheit aus „*Reflexionsübungen und Material*“ auch in Fortbildungsveranstaltungen für Lehramtsstudierende und Lehrer*innen anderer Universitäten angeboten werden. Zukünftig soll sie als „bleibender Impuls“¹⁸ für die Diskussion über die reflexive Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung weiteren Kolleg*innen in der (Hochschul-)Lehre zum *Nacherfinden* und *Nachnutzen*¹⁹ zur Verfügung gestellt werden.

Literatur und Internetquellen

- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2016). EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (1), 78–97. <https://doi.org/10.36950/bzl.34.2016.9540>
- Becker-Mrotzek, M. & Butterworth, J. (2021). *Lehrkräftefortbildungen zu Unterrichtskommunikation und Gesprächskompetenz*. Mercator-Institut.
- Benholz, C., Frank, M. & Gürsoy, E. (Hrsg.). (2015). *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Fillibach bei Klett.
- Benholz, C., Frank, M. & Niederhaus, C. (Hrsg.). (2016). *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen: Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*. Waxmann.
- Bildung in Deutschland (2014, 2016, 2018, 2020, 2022). *Nationaler Bildungsbericht*. <https://www.bildungsbericht.de/>
- Bildungsmonitor (2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022). *Studien im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM)*. Institut der deutschen Wirtschaft Köln.
- Brauner, U. & Prediger, S. (2018). Alltagsintegrierte Sprachbildung im Fachunterricht – Fordern und Unterstützen fachbezogener diskursiver Aktivitäten. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 228–248). Kohlhammer.
- Deutscher Sprachbericht. (2021). *Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache*. <https://www.akademienunion.de/veranstaltung/dritter-sprachbericht>
- Ehmke, T., Hammer, S., Köker, A., Ohm, U. & Koch-Priewe, B. (Hrsg.). (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Waxmann.
- Ehmke, T. & Lemmrich, S. (2018). Bedeutung von Lerngelegenheiten für den Erwerb von DaZ-Kompetenz. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 201–219). Waxmann.
- Eickelmann, B. (2020). Wie der Blick in die Zahlen für den Blick nach vorne hilft. Perspektiven aus der Studie ICILS 2018 in der Zeit der Corona-Krise und darüber hinaus. *Lehren & Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg*, 46 (4: Sonderausgabe „Lernen in Zeiten der Schulschließungen“), 6–10. <https://jimdo-storage.global.ssl.fastly.net/file/f2070b42-9021-4b04-b19c-16890cbac37/LuL-2020-04.pdf>

¹⁷ Vgl. BiConnected-Fortbildungsprogramm der Universität Bielefeld. Verfügbar unter: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/transfer-vernetzung/biconnected/index.xml>

¹⁸ Vgl. Prof. Dr. Martin Heinrich: „Bleibende Impulse als Nachhaltigkeitsstrategie?“ Interview v. 02.10.2023. Verfügbar unter: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/_documents/nl_4-2023_3_kommentar.html

¹⁹ Konzept der Zeitschrift „DiMawe – Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht“. Verfügbar unter: <https://www.dimawe.de/index.php/dimawe/about/>

- GEW (Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft). (2022a, 23. Juni). *Bildungsgewerkschaft zum „Nationalen Bildungsbericht“: Warnung vor Personalkollaps*. <https://www.gew.de/>
- GEW (Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft). (2022b). *Schule*. <https://www.gew.de/schule>
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.
- Gibbons, P. (2006). Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In P. Mecheril & T. Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen – Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S. 269–290). Waxmann.
- Grewe, O., Bohrmann, M., Todorova, M. & Möller, K. (2019). *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hinsichtlich des Erkennens, Planens und Durchführens sprachsensibler Lernunterstützung fördern*. Universität Münster. https://gdcp-ev.de/wp-content/tb/2019/TB2019_245_Grewe.pdf
- Grewe, O. & Möller, K. (2020). Die professionelle Unterrichtswahrnehmung von sprachsensiblen Maßnahmen im Sachunterricht der Grundschule fördern – ein video- und praxisbasiertes Seminar im Master of Education. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (1), 323–359. <https://doi.org/10.4119/hlz-2547>
- Gutzwiller-Helfenfinger, E., Aeppli, J. & Lötscher, H. (2017). Lehramtsstudierende reflektieren eine Praxiserfahrung im Bereich „Beurteilen & Fördern“. Qualität der Erfahrungsdarstellung und Multiperspektivität. In C. Berndt, T.H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung) (S. 133–146). Klinkhardt.
- Heinrich, M., Lütje-Klose, B. & Streblov, L. (2019). Zwischen funktionaler Vernetzung und ressourcenorientierter Gemeinschaft. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum. Inklusion als Querschnittsaufgabe* (S. 109–115). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 7–15.
- Hinrichs, B. & Riemer, C. (2004). Das Bielefelder Projekt „Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunftssprachen“ und sein Potential innerhalb der Reform der Lehrerausbildung. In A. Wolff, T. Ostermann & C. Chlosta (Hrsg.), *Integration durch Sprache* (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 73) (S. 223–233). Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- HRK & KMK (Hochschulrektorenkonferenz und Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt – Gemeinsame Empfehlung von HRK und KMK*. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/KMK-Beschluesse/Schule-der-Vielfalt.pdf>
- HRK & KMK (Hochschulrektorenkonferenz und Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2020). *Stand der Umsetzung im Jahr 2020. Gemeinsamer Bericht von HRK und KMK*. <https://www.hrk.de/themen/lehre/lehrerbildung/inklusion-in-der-lehrerbildung/>
- Kniffka, G. (2010). *Scaffolding*. <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>
- Kniffka, G. (2012). Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In M. Michalak & M. Kuchenreuther (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (S. 208–225). Schneider Hohengehren.
- Kniffka, G. & Riemer, C. (2022). Methodisch-didaktische Prinzipien für die Sprachvermittlung und Sprachförderung DaF und DaZ – mehr Synergien als Unterschiede?

- Deutsch als Fremdsprache*, 59 (3), 131–141. <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2022.03.02>
- Koch-Priewe, B. (2018). Das DaZKom-Projekt – ein Überblick. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 7–37). Waxmann.
- Kosinar, J. (2017). Reflexion eigener Handlungspraxis im Prozess des Erfahrungslernens. In C. Berndt, T.H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung* (S. 147–158). Klinkhardt.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- LABG (2021). *Lehrerausbildungsgesetz des Landes NRW* vom 12. Mai 2009, zuletzt geändert durch Gesetz vom 04. Mai 2021. <https://www.schulministerium.nrw/lehrrausbildungsgesetz>
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach*. Klett Sprachen.
- Leisen, J. (2017). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Klett Sprachen.
- Lemrich, S., Hecker, S.L., Klein, S., Ehmke, T., Köker, A., Koch-Priewe, B. & Ohm, U. (2019). Performanznahe und videobasierte Messung von DaZ-Kompetenz bei Lehrkräften. Skalierung und dimensionale Struktur des Testinstruments. In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 190–204). Beltz Juventa.
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 240–270. https://www.pedocs.de/volltexte/2018/14722/pdf/LbP_2011_2_Leonhard_Rihm_Erhoehung_der_Reflexionskompetenz.pdf
- Meyer, H. & Feindt, A. (2018). *Was ist guter Unterricht?* (13. Aufl.). Cornelsen.
- Michalak, M. (2022). *Sprache als Lernmedium im Fachunterricht: Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen*. Bertelsmann.
- Michalak, M. & Döll, M. (Hrsg.). (2021). *Lehrwerke und Lehrmaterialien im Kontext des Deutschen als Zweitsprache und der sprachlichen Bildung*. Waxmann.
- Ohm, U. (2018). Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 73–91). Waxmann.
- Quehl, T. & Trapp, U. (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule: Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache* (FörMig-Material, 4). Waxmann.
- Riemer, C. (2017a). DaZ und Inklusion – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Ein fachpolitischer Positionierungsversuch aus der Perspektive des Fachs DaF/DaZ. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (Schriftenreihe Sprachliche Bildung, Mercator-Institut, 2) (S. 171–186). Waxmann.
- Riemer, C. (2017b). Zur Berücksichtigung der Heterogenitätsdimension Migrationsgeschichte/DaZ-Förderbedarf in der deutschen Inklusionsdebatte. In E. Burwitz-Melzer, F.G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen* (S. 230–241). Narr.

- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität* (Studien zur international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft, 12). Waxmann.
- Schlee, J. (2012). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch* (3. Aufl.). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-022869-6>
- Schmölzer-Eibinger, S., Dorner, M., Langer, E. & Helten-Pacher, M.R. (2013). *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Fillibach bei Klett.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schön, D.A. (1990). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass.
- Schöning, A. & Winkel, J. (Hrsg.). (2020). *Komplexität bewältigen – Zwischen Handlungsdruck und spezifischen Ansätzen im Kontext von Schulpraktischen Studien*. 40. Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Flensburg 2019 (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Bd. 13). Leipziger Universitätsverlag.
- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung* (FörMig-Material, 9). Waxmann.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO. <http://www.ibe.unesco.org/>
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. UNESCO. <https://library.parenthelp.eu/>
- Völschow, Y., Kunze, K. & Gattwinkel, T. (Hrsg.). (2020). *Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Beiträge zur Professionalisierung in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742322>
- Wahbe, N. (2020). Herausforderung Praxiserfahrung im Kontext der Heterogenitätsdimension Migrationsgeschichte/DaZ-Förderbedarf. In A. Schöning & J. Winkel (Hrsg.), *Komplexität bewältigen – Zwischen Handlungsdruck und spezifischen Ansätzen im Kontext von Schulpraktischen Studien*. 40. Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Flensburg 2019 (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Bd. 13) (S. 59–67). Leipziger Universitätsverlag.
- Wahbe, N. & Riemer, C. (2020). Zur Sensibilisierung für die Sprachförderung DaZ im Fachunterricht der Sekundarstufe – Annäherung durch reflektierte Praxiserfahrung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (3), 196–213. <https://doi.org/10.4119/hlz-2504>
- Weis, I. (2013). *DaZ im Fachunterricht. Sprachbarrieren überwinden – Schüler erreichen und fördern*. Verlag an der Ruhr.

Beitragsinformationen²⁰**Zitationshinweis:**

Wahbe, N. (2023). Zur Reflexion über Merkmale der Sprachförderung DaZ im sprachsensiblen Fachunterricht. Reflexionsübungen und Material. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 273–295. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6786>

Online-Supplements:

- 1) Die Reflexionsübungen „Merkmale der Sprachförderung kennen lernen, reflektieren lernen und im Fachunterricht umsetzen lernen“ (M1)
- 2) Erläuterungen zu den Reflexionsübungen mit Anwendungshinweisen (inkl. hochschuldidaktische Metadaten) (M2)
- 3) Das Begleitinstrument (Beispiel eines Lernbegleiters für die sprachförderliche Unterrichtspraxis) (M3)

Online verfügbar: 29.11.2023

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

²⁰ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.