

Karim Fereidooni, Kerstin Hein, Katharina Kraus (Hg.)

# Theorie und Praxis im Spannungsverhältnis

Beiträge für die Unterrichtsentwicklung

WAXMANN

# Gemeinsam Schule gestalten / Collaborative school development

herausgegeben von  
Martin Drahm und Jonas Scharfenberg

Band 2

Karim Fereidooni, Kerstin Hein,  
Katharina Kraus (Hg.)

# Theorie und Praxis im Spannungsverhältnis

Beiträge für die Unterrichtsentwicklung



Waxmann 2018  
Münster • New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

### **Gemeinsam Schule gestalten / Collaborative school development, Band 2**

ISSN 2512-8612

Print-ISBN 978-3-8309-3921-4

E-Book-ISBN 978-3-8309-8921-9

Waxmann Verlag GmbH, 2018

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Düsseldorf;

Anne Breitenbach, Münster

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:

Namensnennung – Nicht-kommerziell –

Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



# Inhalt

Vorwort .....	7
<i>Karim Fereidooni, Kerstin Hein und Katharina Kraus</i> Theorie und Praxis von Unterricht im Spannungsverhältnis – Eine Einführung .....	9
<b>Fachdidaktische Perspektiven</b>	
<i>Nina Simon und Karim Fereidooni</i> Rassismuskritische Fachdidaktik .....	17
<i>Kerstin Hein</i> Gegenstandsbezogene Fachdidaktische Entwicklungsforschung am Beispiel des mathematikdidaktischen Projekts MuM-Beweisen .....	31
<i>Katharina Kraus und Johannes Schimming</i> Spielfeld statt Spielregel Der Evangelische Religionsunterricht als verbindliches Fach inmitten einer nichtkonfessionellen Mehrheitsgesellschaft. Eine explorative Untersuchung .....	49
<i>Björn Bartram und Timm Wilke</i> Aus der Forschung in die Schule Gestaltung einer lernortübergreifenden Summer School zum Thema Nanotechnologie durch Fachdidaktische Transferforschung .....	67
<i>Frank Heisel und Raphael Büttner</i> Politische Bildung im Fremdsprachenunterricht Theoretische Überlegungen und Ansätze für den schulischen Fremdsprachenunterricht .....	83
<i>Eileen Hage, Kristina Koebe und Susanne Tanejew</i> Exklusive Literatur inklusiv modellieren .....	99
<i>Lisa König</i> „Lass uns das zusammen machen!“ Literarische Anschlusskommunikation im aktiven Medienhandeln von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe .....	117

*Franziska Rein und Jannis Seidemann*

Historisches Lernen im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt  
geistige Entwicklung – Zur Notwendigkeit neuer theoretischer  
Antworten auf praxisrelevante Probleme ..... 133

### **Überfachliche Perspektiven**

*Anastasia Schönfeld*

Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion in der Kommunikation  
von Lehrenden: (Selbst-)Supervision im Unterricht  
Ein Beitrag zur Unterrichtsentwicklung ..... 147

*Anne Köster*

Bildung für nachhaltige Entwicklung in Berliner Schulen  
Eine Analyse des Theorie-Praxis-Transfers am Beispiel  
von drei Workshops des Globalen Lernens ..... 161

*Mina Ghomi*

Erfolgsfaktoren für die Integration digitaler Medien im Unterricht ..... 179

*Thomas Lind*

Unterricht nachhaltig weiterentwickeln – Welchen Beitrag kann  
schulische Personalentwicklung leisten? ..... 195

Liste der Autor\*innen ..... 211

Liste der Critical Friends ..... 213

## Vorwort

Gesellschaftliche Entwicklungen und bildungspolitische Entscheidungen, aber auch wissenschaftliche Forschungsergebnisse sind regelmäßige Motoren für Schulentwicklungsprozesse. Schulen empfinden diese kontinuierliche Entwicklungsarbeit häufig als belastend, weil sie sich im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen von Politik, Wirtschaft, Schulaufsicht, Eltern sowie Schüler\*innen einem hohen öffentlichen Druck ausgesetzt sehen.

Derzeit sind die größten Herausforderungen für Schulen der Umgang mit der zunehmenden Heterogenität ihrer Schüler\*innen und zwar unabhängig von der Schulstufe, Schulform und vom Bildungsgang. Ursachen hierfür sind einerseits internationale und globale Migrationsbewegungen, die zu einer größeren Vielfalt in den Schulen führen, andererseits die Diversifizierung der Lebensentwürfe, aber auch der sozialen Bedingungen, die fortschreitende Säkularisierung der Gesellschaft, die ebenso große Auswirkungen auf das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen haben wie die Digitalisierung. Hinzu kommt die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, die unter dem Stichwort Inklusion die Vielfalt der Kinder im Klassenzimmer durch besondere Unterstützungsbedarfe noch einmal erhöht.

Der Anspruch, jedem Kind und Jugendlichen gerecht zu werden, den Bildungsauftrag angemessen zu erfüllen und durch individuelle Förderung die Potenziale aller Schüler\*innen bestmöglich zu entfalten, stellt hohe Anforderungen an die Professionalität der Lehrkräfte.

Lehr-Lern-Prozesse sind zudem höchst komplex und störanfällig: Die Wissenschaft im Allgemeinen und die Fachdidaktik im Besonderen leisten hier einen wichtigen Beitrag zur Unterstützung der Schulen und (angehender) Lehrer\*innen, denn sie fokussieren das zentrale „Geschäft“ von Schule: den Unterricht.

Die vorliegenden Beiträge berühren sehr unterschiedliche Aspekte des komplexen Unterrichtsgeschehens. Was sie verbindet, ist das Interesse aller Autor\*innen an der Weiterentwicklung von Unterricht durch (fach-)didaktische Forschung hinsichtlich der veränderten Bedingungen des Lernens und Lehrens in einer Gesellschaft, die sich durch zunehmende Diversität auszeichnet.

Ob es um das Scaffolding im Mathematikunterricht, die politische Bildung im Fremdsprachenunterricht, graduelle Konfessionalität im evangelischen Religionsunterricht, neue Formen von Lernaufgaben im digitalen Zeitalter, rassismuskritische Didaktik oder inklusiven Literaturunterricht geht: Die Beiträge setzen wichtige Im-

pulse für die Weiterentwicklung von Lehr-Lern-Prozessen auf der Grundlage wissenschaftlicher Forschung und deren Transfer in den Unterricht.

Dabei sind die Steuerung von Unterricht und die Unterrichtsentwicklung durch Lehrer\*innen fest im Blick. Sowohl die Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion von Kommunikationsprozessen im Unterricht als auch die Kooperation und Koordinierung im Lehrer\*innenkollegium als Voraussetzung für gelingende Schul- und Unterrichtsentwicklung werden in einzelnen Beiträgen thematisiert.

Den Unterricht mit Unterstützung der Wissenschaft, insbesondere der (Fach-)Didaktik, theoretisch zu überdenken, seine Weiterentwicklung auf der Basis gesicherter Forschungsergebnisse zu initiieren und zu steuern sowie Möglichkeiten zu beschreiben statt Probleme und Defizite zu beklagen, ist Voraussetzung dafür, die Dynamik der gesellschaftlichen Entwicklung in erfolgreiches pädagogisches Handeln umzusetzen. Hierfür bietet dieser Sammelband mehr als nur Anregungen.

Ministerialdirigentin Susanne Blasberg-Bense

Leiterin der Abteilung 3 – Berufliche Bildung, Prävention und Integration, Ganztage, Kirchen- und Religionsgemeinschaften im Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen

Karim Fereidooni, Kerstin Hein und Katharina Kraus

## Theorie und Praxis von Unterricht im Spannungsverhältnis – Eine Einführung

Die Weiterentwicklung von Unterricht ist angesichts gesellschaftlicher Wandlungsprozesse zentral für das Lernen der Schüler\*innen. Die Schulpraxis allein kann keine Antworten auf aktuelle Herausforderungen finden, wie die inklusive Beschulung heterogener Lerngruppen. Vielmehr bedürfen Lehrkräfte für eine fundierte Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen Unterstützung seitens der Wissenschaft. Die wissenschaftliche Fachdidaktik wiederum sollte in ihrer Forschung auf Probleme der Schul- und Unterrichtspraxis eingehen, um einen erfolgreichen Transfer in die Schule vorzubereiten.

Die Beiträge dieses Bandes widmen sich dem Spannungsfeld von wissenschaftlicher Theoriebildung und unterrichtlicher Praxis. Zur Bewältigung aktueller Herausforderungen des Schulunterrichts wird aus fachspezifischer und überfachlicher Perspektive eine Brücke geschlagen zwischen (fach-)didaktischer Forschung und Unterrichtspraxis. Inklusion in den unterschiedlichen Fachdisziplinen wie Deutsch und Geschichte, die überfachliche Integration digitaler Medien, fachübergreifende Sprachförderung wie beispielsweise in Mathematik, Globales Lernen, rassismussensibler Fachunterricht sowie Religionsunterricht in einer nichtkonfessionellen Mehrheitsgesellschaft sind daher Themen, die in den einzelnen Beiträgen aufgegriffen werden.

Methodologisch gibt es unterschiedliche Arten das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis zu bearbeiten. In verschiedenen Forschungsformaten können das Analysieren von Unterricht und Schulentwicklungsprozessen oder auch das Gestalten von Unterricht im Fokus stehen. Dabei können auch beide Aspekte miteinander verzahnt werden wie beispielsweise in der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung. In diesem Band werden u. a. Lerngegenstände rekonstruiert bzw. spezifiziert sowie Lernumgebungen entwickelt und erprobt. Die Befragungen von Lehrkräften zu unterschiedlichen Themen werden theoretisch eingebunden und für Praxisprobleme aus der Theorie Handlungsempfehlungen für den Unterricht bzw. der Schule als Organisationsinstitution des Unterrichts abgeleitet.

## Fachdidaktische Perspektiven

Innerhalb des Spannungsfelds von fachdidaktischer Theorie und unterrichtlicher Praxis setzen die nachfolgend vorgestellten Beiträge unterschiedliche thematische Schwerpunkte. Diese werden fachspezifisch für die Politikdidaktik, Mathematikdidaktik, Religionsdidaktik, Chemiedidaktik, Fremdsprachendidaktik, Deutschdidaktik und Geschichtsdidaktik verhandelt:

In ihrem Beitrag *Rassismuskritische Fachdidaktik* erläutern Nina Simon und Karim Fereidooni in einem theoretischen Zugang die Notwendigkeit einer rassismuskritischen Fachdidaktik, die sich auf alle Fächer bezieht. Dafür erläutern sie zunächst die Begriffe Rassismus, der ein kaum zu vermeidendes Strukturierungsmerkmal unserer Gesellschaft darstellt, und Rassismuskritik, die versucht rassismusrelevante Wissensbestände aufzugreifen und zu kritisieren. Auf dieser Basis beschreiben die Verfasser\*innen die Fachdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft, die reflektieren muss, inwiefern durch Fachunterricht Rassismen reproduziert und damit an die Lernenden weitergeben werden. Auf dieser Grundlage werden die Prämissen und Herausforderungen einer rassismuskritischen Fachdidaktik herausgearbeitet mit denen ein, wenn auch nicht rassismussensibler, aber rassismussensibler Unterricht gestaltet werden kann.

Kerstin Hein setzt sich in ihrem Beitrag mit dem Titel *Gegenstandsbezogene Fachdidaktische Entwicklungsforschung am Beispiel des mathematikdidaktischen Projekts MuM-Beweisen* mit dem Forschungsformat Fachdidaktische Entwicklungsforschung auseinander, indem sie zunächst deren allgemeine Grundlagen vorstellt und danach einen Überblick über die konkreten Arbeitsbereiche der gegenstandsbezogenen Fachdidaktischen Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell präsentiert. Das Anwendungsbeispiel stammt aus dem Bereich der Fachdidaktik Mathematik und beschäftigt sich im Kern mit dem Dissertationsprojekt der Verfasserin, *MuM-Beweisen*, in dem der Lerngegenstand *Logische Struktur des formalen mathematischen Argumentierens* in den Jahrgangsstufen 8–12 fokussiert wird. Anschließend werden die Chancen und Herausforderungen des Forschungsformats reflektiert.

Katharina Kraus und Johannes Schimming beschreiben in ihrem Beitrag *Spielfeld statt Spielregel. Der Evangelische Religionsunterricht als verbindliches Fach inmitten einer nichtkonfessionellen Mehrheitsgesellschaft. Eine explorative Untersuchung* den theoretischen Rahmen zur Bewältigung der Paradoxie eines konfessionellen Faches innerhalb eines pädagogischen Kontextes mehrheitlicher Konfessionslosigkeit. Aus Interviews mit Akteur\*innen aus drei mitteldeutschen Schulen rekonstruieren sie die Metapher des „Spielfeldes“ als integrativen Bezugsrahmen des Schullebens: Konfessioneller Unterricht eröffnet einen Raum für gemeinsames Lernen durch Markierungen anstelle von Regulierungen.

Björn Bartram und Timm Wilke beschreiben in ihrem Beitrag *Aus der Forschung in die Schule. Gestaltung einer lernortübergreifenden Summer School zum Thema Nanotechnologie durch Fachdidaktische Transferforschung* die Entwicklung einer Lernumgebung zum Thema Nanotechnologie für den Chemieunterricht. Ausgehend von

der Bedeutung des Themas in der Forschung und für den Fachunterricht, wird der Lerngegenstand „Nanotechnologie“ mit Hilfe der fachdidaktischen Rekonstruktion erschlossen und zu diesem Lernendenperspektiven erhoben und Barrieren zur Implementierung identifiziert. Auf dieser Grundlage wurde das Design einer Summer School für Lehrkräfte und Lernende entwickelt, das in diesem Beitrag vorgestellt wird. Die Summer School zum Thema Nanotechnologie wurde mit Hilfe der fachdidaktischen Transferforschung durchgeführt und schließlich für die Implementation in die Schule reflektiert.

Frank Heisel und Raphael Büttner setzen sich in ihrem Beitrag *Politische Bildung im Fremdsprachenunterricht. Theoretische Überlegungen und Ansätze für den schulischen Fremdsprachenunterricht* mit der Frage auseinander, wie der Fremdsprachenunterricht seinem politischen Bildungsauftrag begegnen kann. Die Verfasser nehmen zu diesem Zweck zunächst die Forderung der politischen Bildung als fächerübergreifendes Prinzip in den Blick, bevor die konzeptuelle Integration der politischen Bildung in den Fremdsprachenunterricht in das Zentrum ihres Beitrags gerückt wird. Die Verfasser fokussieren das Potential der politischen Bildung auf Ebene der Ziele, Inhalte und Methoden für den Fremdsprachenunterricht, indem sie theoriegeleitete Ansätze zur unterrichtlichen Umsetzung formulieren.

Innerhalb der Deutschdidaktik sind Zugänge zu inklusivem Lernen vor allem für die Primarstufe entwickelt worden. Beiträge für einen binnendifferenzierten Unterricht in der Sekundarstufe sind demgegenüber überschaubar. Dieses Desiderat veranlasst Eileen Hage, Kristina Koebe und Susanne Tanejew dazu, in ihrem Beitrag *Exklusive Literatur inklusiv modellieren* ein Unterrichtsmodell für einen inklusiven Literaturunterricht der Sekundarstufe I zu konzipieren. Dass sich ein sprachlich anspruchsvoller Text für binnendifferenzierten Literaturunterricht eignet, zeigen sie anhand methodischer Vorschläge zur Beschäftigung mit Schillers *Kabale und Liebe*. Zentral für ihre Unterrichtsideen ist das Konzept des gemeinsamen Kommunikationskerns, welches Lernende trotz unterschiedlicher Zugänge zum Gegenstand zu einer gemeinsamen Anschlusskommunikation führt.

Mit inklusivem medialem Lernen im Deutschunterricht der Grundschule setzt sich Lisa König auseinander. Im Zentrum ihres Beitrags *„Lass uns das zusammen machen!“: Literarische Anschlusskommunikation im aktiven Medienhandeln von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe* steht die literarische Anschlusskommunikation. Die Verfasserin stellt Ergebnisse einer Unterrichtseinheit vor, die im Rahmen des Verbundprojekts „Digitales Lernen – Stuttgart/Ludwigsburg“ (dileg-SL) durchgeführt wurde. Im Rahmen dieses Projekts bearbeiteten Schüler\*innen ohne diagnostizierten Förderbedarf im Lerntandem mit Schüler\*innen mit Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ – medial gestützt – das Kinderbuch „Der Grüffello“. Der Beitrag liefert Erkenntnisse dazu, inwiefern mediale und personelle Interaktionsangebote für die Förderung literarischer Anschlusskommunikation von inklusiv beschulten Lernenden wichtig sind.

Ebenfalls mit Inklusion, hier in Bezug auf die Geschichtsdidaktik, beschäftigt sich der Beitrag *Historisches Lernen im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Zur Notwendigkeit neuer theoretischer Antworten auf praxisrelevan-*

*te Probleme* von Franziska Rein und Jannis Seidemann. Dessen Ausgangspunkt bildet ein Problem der Schulpraxis: Wie kann historisches Lernen bei Schüler\*innen mit einem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung beschrieben werden? Da Menschen mit Förderschwerpunkt bisher kaum im Fokus der Geschichtsdidaktik stehen, plädieren die Verfasser\*innen für veränderte theoretische Antworten, um deren Geschichtsbewusstsein zu beschreiben. Dafür analysieren sie eine Unterrichtssituation einer Berufsschulgruppe mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bezug auf geschichtsdidaktische Theoriekonzepte.

## Überfachliche Perspektiven

Perspektiven über die Fächergrenzen hinaus sind notwendig, um den Unterricht auf anderen Schulentwicklungsebenen und durch Maßnahmen wie Lehrer\*innenfortbildungen, die Zusammenarbeit mit externen pädagogischen Einrichtungen und Schulleitungshandeln zu entwickeln. Dabei ist die Zusammenarbeit unterschiedlicher Partner\*innen wie Schulleiter\*innen, externer Pädagog\*innen oder auch Fortbildner\*innen nötig. Im Folgenden werden die Beiträge zu den Themen Unterrichtskommunikation von Lehrenden, Globales Lernen, Integration digitaler Medien und Schulleitungshandeln zur Unterrichtsentwicklung vorgestellt:

In ihrem Beitrag mit dem Titel *Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion in der Kommunikation von Lehrenden: (Selbst-)Supervision im Unterricht* geht Anastasia Schönfeld auf die Unterrichtskommunikation aus der Perspektive der Lehrenden ein. Mithilfe einer qualitativen Untersuchung wurden Lehrende zur Wahrnehmung und Reflexion ihrer eigenen Unterrichtskommunikation anhand eines eigenen Unterrichtsbeispiels befragt. Das Ziel des Beitrags ist es, die eigene Unterrichtskommunikation anhand von Kommunikationsparametern bewusster wahrzunehmen, zu reflektieren und positiv zu beeinflussen.

Anne Köster widmet sich in ihrem Beitrag *Bildung für nachhaltige Entwicklung in Berliner Schulen. Eine Analyse des Theorie-Praxis-Transfers am Beispiel von drei Workshops des Globalen Lernens* dem pädagogischen Konzept des Globalen Lernens und dessen Umsetzung im Rahmen von drei Bildungsangeboten an Berliner Schulen. Die Verfasserin geht zunächst auf die Grundlagen der Bildung für nachhaltige Entwicklung und auf die Spezifika des Globalen Lernens ein. Nachdem ein Überblick über das methodische Vorgehen präsentiert wird, folgt eine Darstellung der Dynamiken der Kooperation zwischen den Workshopleitungen und den Lehrpersonen, um anschließend den Transfer von Theorie und Praxis zu analysieren. Dabei liegt der Fokus zum einen auf der Passgenauigkeit zwischen den Workshopkonzepten und den Zielen sowie Inhalten der Bildung für nachhaltige Entwicklung und des Globalen Lernens und zum anderen auf deren Umsetzung in die pädagogische Praxis.

In dem Beitrag *Erfolgsfaktoren für die Integration digitaler Medien im Unterricht* untersucht Mina Ghomi Aussagen von Expert\*innen unterschiedlicher Schulen zur

systematischen Integration digitaler Medien in den Unterricht. Dabei werden einerseits die Entwicklungsstände der Schulen bezüglich der Ausstattung mit digitalen Medien mit Hilfe des Modells der „Handlungsfelder für die systematische Integration digitaler Medien in Schule und Unterricht“ eruiert und andererseits Bewertungen der Lehrkräfte zum Einsatz digitaler Medien in die Unterrichtsgestaltung analysiert. Aus diesem Vergleich werden Handlungsempfehlungen für die systematische Integration digitaler Medien im schulischen Unterricht abgeleitet.

Thomas Lind geht in seinem Artikel *Unterricht nachhaltig weiterentwickeln – Welchen Beitrag kann schulische Personalentwicklung leisten?* der Frage nach, inwiefern durch schulische Personalentwicklung die professionelle Weiterentwicklung von Lehrer\*innen so gestaltet werden kann, dass eine nachhaltige Unterrichtsentwicklung erreicht wird. Mit dem Ziel, Möglichkeiten der Weiterbildung für Lehrkräfte aufzuzeigen und den Transfer von Fortbildungsinhalten in die eigene Schule und den Unterricht zu gewährleisten, richtet sich der Beitrag vorrangig an Schulleitungen und Lehrkräfte. Ausgehend von Professionalisierungsoptionen im System Schule entwickelt der Verfasser Handlungsvorschläge, die darauf abzielen, durch gemeinsame Professionalisierung des Kollegiums und die koordinierte Professionalisierung einzelner Lehrkräfte, Voraussetzungen für eine gelingende Unterrichtsentwicklung zu schaffen.

Wir möchten allen Verfasser\*innen des Sammelbandes, den Critical Friends, der Stiftung der Deutschen Wirtschaft, der Robert-Bosch-Stiftung, dem Alumni-Netzwerk der Stiftung der Deutschen Wirtschaft sowie dem Waxmann Verlag danken.

*Karim Fereidooni, Kerstin Hein und Katharina Kraus*



# Fachdidaktische Perspektiven



Nina Simon und Karim Fereidooni

## Rassismuskritische Fachdidaktik

### Was Sie in diesem Beitrag erwartet

Basierend auf Erläuterungen zu Rassismus, Rassismuskritik sowie einem Plädoyer für eine theoretisch informierte, kritisch-reflexive und sich als „eingreifende [...] Wissenschaft“ (Kepser, 2013, S. 52) verstehende Fachdidaktik geht dieser Beitrag der Frage nach, unter welchen Prämissen rassismuskritische Fachdidaktik (er)möglich(t) werden kann und welche Herausforderungen damit verbunden sind. Die Notwendigkeit einer bisher nur marginal vertretenen rassismuskritischen Perspektive auf rassismurelevante Sachverhalte in den Fachdidaktiken stellt dabei den Ausgangspunkt der nachfolgenden Betrachtung dar. Dies ist auch insofern von Bedeutung, als dass den Fachdidaktiken neben dem Generieren wissenschaftlicher Erkenntnisse die Aufgabe zukommt, diese in fachdidaktische Umsetzungsvorschläge zu übersetzen, nicht zuletzt deshalb, um Lehramtstudent\*innen, Referendar\*innen und Lehrer\*innen einen Zugang zum Feld rassismuskritischer Fachdidaktik zu ermöglichen.

### Schlüsselbegriffe

Rassismus, Rassismuskritik, eingreifende Wissenschaft, rassismuskritische Fachdidaktik

## 1. Einführung

„Wissenschaft – befasst sich mit (...) der Störung etablierten Wissens durch neue Erkenntnisse (...)“ (Strohschneider, 2017, VI). Dieses Zitat stammt aus der Rede des Präsidenten der Deutschen Forschungsgemeinschaft mit dem Titel „Über Wissenschaft in Zeiten des Populismus“. In diesem Vortrag befasst sich Strohschneider u. a. mit der Rolle von Wissenschaft und Wissenschaftler\*innen in Zeiten, in denen ‚Fake-News‘ und ‚Alternative-Facts‘ umhergeistern, Menschen sowie ihre Wahlentscheidungen davon beeinflusst werden und in denen ein genereller Antiintellektualismus en vogue ist. Dem Zitat kann u. a. folgende Erkenntnis entnommen werden: Die Störung etablierten Wissens durch die Wissenschaft ist sinnvoll und notwendig und besitzt eine produktive Wirkung.

Diesen Aspekt nehmen die Verfasserin und der Verfasser zum Anlass, um den konzeptionellen Mehrwert der Rassismuskritik für die Fachdidaktiken zu veranschaulichen.

Die störende Wirkung der wissenschaftlichen Konzeption der Rassismuskritik beinhaltet (dabei) zwei Annahmen: a) Rassismus strukturiert unser Wissen und unser gesellschaftliches Zusammenleben: b) die Kritik an diesen gesellschaftlichen Verhältnissen und der Anspruch auf ein rassismussensibles Zusammenleben, Lernen, Beschulen und Beschultwerden kann nur Realität werden, wenn Kritik am Status quo des rassismusrelevanten Zusammenlebens, Lernens, Beschulens und Beschultwerdens geübt wird.

In einer Migrationsgesellschaft ist eine rassismuskritische Fachdidaktik eine Notwendigkeit für (angehende) Lehrer\*innen. Die Auseinandersetzung mit rassismusrelevanten Sachverhalten in den Fachdidaktiken unterschiedlicher Disziplinen erweitert den Handlungsspielraum und trägt zu einer Vermeidung der (Re-)Produktion von Rassismen von Seiten der Lehrkräfte bei. Die notwendigen Voraussetzungen stellen rassismuskritische fachdidaktische Überlegungen und rassismuskritische Unterrichtsplanungen dar, die nur dann erfolgen können, wenn zunächst fachwissenschaftliche Aspekte aus einer rassismuskritischen Perspektive reflektiert und damit einhergehend dekonstruiert worden sind. Neben dem Generieren fachdidaktisch-wissenschaftlicher Erkenntnis kommt den Fachdidaktiken als „eingreifende [...] Wissenschaft[en]“ (Kepser, 2013, S. 52) zudem stets die Aufgabe zu, diese in fachdidaktische Umsetzungsvorschläge zu übersetzen, nicht zuletzt deshalb, um Lehramtsstudierenden, Referendar\*innen und Lehrer\*innen einen Zugang zum Feld rassismuskritischer Fachdidaktik zu ermöglichen. Basierend auf diesen Annahmen geht der Beitrag der Frage nach, unter welchen Prämissen rassismuskritische Fachdidaktik (er)möglich(t) werden kann und welche Herausforderungen sowie Konsequenzen sich daraus ableiten lassen. Dies geschieht, indem zunächst sowohl (das Phänomen) Rassismus als auch die wissenschaftliche Konzeption der Rassismuskritik erläutert werden. Anschließend wird die Notwendigkeit einer theoretisch informierten, kritisch reflexiven und sich als eingreifende Wissenschaft verstehenden Fachdidaktik eruiert, bevor schließlich Überlegungen in Bezug auf rassismuskritische Fachdidaktik entwickelt werden. Diese beinhalten neben einer Begründung für die Unabdingbarkeit einer rassismuskritischen Perspektive auch die Diskussion von Chancen und Risiken einer (fachdidaktischen) Fokussierung auf ein spezifisches Herrschaftsverhältnis.

## 2. Rassismus und Rassismuskritik

Rassismus als globales Phänomen kann nicht ohne die Erfindung menschlicher ‚Rassen‘ gedacht werden, welche auf das Zeitalter der Aufklärung zurückgeht (Melber, 2001). Die Einteilung von Menschen in unterschiedliche ‚Rassen‘ (weiß, gelb, rot und schwarz) war die Legitimationsgrundlage, um in Europa die Universalität aller Men-

schen zu deklarieren und gleichzeitig auf dem afrikanischen Kontinent die Versklavung von Menschen zu rechtfertigen. Im Zeitalter der Aufklärung wurde (nicht von allen, aber von vielen einflussreichen Philosophen wie Kant und Hegel) behauptet, dass es legitim sei, afrikanische Menschen zu versklaven, weil sie auf einer niedrigeren Entwicklungsstufe als die weißen Europäer\*innen stehen würden. Auch das Deutsche Reich war an der Versklavung und Ermordung afrikanischer Menschen und der Ausbeutung afrikanischer Staaten beteiligt (vgl. Melber, 2001; Hentges, 1999, 2001).

Rassismus ist wandlungsfähig und passt sich den gesellschaftlichen Bedingungen und dem Zeitgeist an. Mittlerweile geht der biologistische Rassismus Hand in Hand mit dem Neo- oder Kulturrassismus, der mit der Unterscheidungskategorie höher- bzw. minderwertiger Kulturen sowie der Unvereinbarkeit von Kulturen (Balibar, 2002) argumentiert. Kultur beinhaltet in diesem Zusammenhang u. a. die zugeschriebene oder faktische Konfession, sodass „gegenwärtig [...] kulturell begründete Spaltungen in der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft durch die öffentlich praktizierte Dichotomisierung von Muslimen und Nicht-Muslimen“ präsentiert werden „bei der Muslime als potenziell bedrohlich“ (Messerschmidt, 2011, S. 51) dargestellt werden.

Die Vertreter\*innen der Rassismuskritik gehen davon aus, dass Rassismus ein Strukturierungsmerkmal unserer Gesellschaft ist, sodass sich kein Mensch aus der rassismusrelevanten Matrix exkludieren kann oder für sich in Anspruch nehmen kann, in rassismusfreien Räumen zu leben und zu arbeiten (vgl. Fereidooni & El, 2017). Rassismuskritik basiert vielmehr auf der Prämisse, dass jede Person, egal welcher sozialen Herkunft (Scherschel, 2006) und ungeachtet der Intention nicht rassistisch sein zu wollen (Weiß, 2013), rassismusrelevantes Wissen qua Sozialisation besitzt und sich ein Leben lang damit auseinandersetzen muss, um dieses Wissen zu dekonstruieren. Die Vertreter\*innen der Rassismuskritik vertreten die Annahme, dass es sehr wohl rassismussensible, aber keine rassismusfreien Räume in unserer Gesellschaft geben kann, weil rassismusrelevantes, genauso wie sexismus- und klassismusrelevantes Wissen immer eine Rolle spielt, wenn sich Menschen begegnen. Zudem wird argumentiert, dass jede Person von Rassismus betroffen ist, weil Rassismus die Integrität aller Personen beschädigt (Wollrad, 2011, S. 142). Rassismuskritik bedeutet, „zum Thema [zu] machen [und zu kritisieren], in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse und Handlungsweisen von Individuen, Gruppen, Institutionen und Strukturen durch Rassismen vermittelt sind und Rassismus verstärken“ (Melter & Mecheril, 2010, S. 172).

Für rassismuskritische Fachdidaktik bedeutet dies, dass einerseits beständig darauf rekuriert werden muss, dass „der Vermittlung von schulischem Wissen keine *tabulae rasae* zur Verfügung stehen“ (Herzog, 2017, S. 362), die von den Lehrkräften beliebig beschrieben werden (auch wenn dies in (fach-)didaktischen Theorien meist übersehen wird) (ebd.). Andererseits muss, darauf verwiesen werden, dass sich eine so verstandene kritische Fachdidaktik gegen die in schulischen (also auch didakti-

schen) Zusammenhängen häufig (implizit) postulierten Aneignung von Marktkonformität, Unterordnungsbereitschaft und Kritikunfähigkeit (Hackl, 2017, S. 854ff.) positionieren muss.

### 3. Fachdidaktik als kritisch-reflexive „eingreifende [Kultur-]<sup>1</sup> Wissenschaft“<sup>2</sup>

Didaktik (griech. *didáskein*) bedeutet Lehren (Duden, 2018) und meint im weitesten Sinne die Theorie des Unterrichtens. Allgemeine Didaktik fokussiert dabei auf grundlegende Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse von Lehren und Lernen.<sup>3</sup> Fachdidaktik unterscheidet sich davon insofern, als dass diese zusätzlich stets ein spezifisches Fach und damit einhergehend immer auch eine spezifische Fachwissenschaft fokussiert. Sie kann somit als Theorie des Unterrichtens in einem bestimmten Fach unter Berücksichtigung der jeweils dazugehörigen Fachwissenschaft verstanden werden (Arnold & Roßa, 2012, S. 13). Der Fachdidaktik kommt damit die Aufgabe zu, Unterrichtsinhalte fachspezifisch auszuwählen und zu legitimieren (Sandfuchs, 1990, S. 10f., zit. n. ebd., S. 14). Ein weiteres wichtiges Charakteristikum von (sowohl Allgemeiner als auch Fach-)Didaktik ist, dass diese keinen Selbstzweck, sondern ein Mittel darstellt (bzw. darstellen sollte), um Bildungsprozesse<sup>4</sup> anzustoßen, da sie, verzichtet sie auf die Festlegung des Bildungssinns, zur Methodik verkommt (Gruschka, 2002, S. 94). (Fach-)Didaktische Theorie muss als reflektierte Vermittlung darin bestehen, zu fragen, wie (fach-)didaktische Erschließung erfolgen kann, damit „dass (...) durch sie zu Erschließende wirklich angeeignet wird“ (ebd., S. 96). Mit Blick auf rassismuskritische Fachdidaktik ergibt sich daraus zum einen die Notwendigkeit, dass Fachdidaktiker\*innen über fundiertes rassismustheoretisches Wissen verfügen, da dieses die Grundlage jeglicher fachdidaktischer Überlegungen darstellt. Zum anderen resultiert daraus die Herausforderung, dass vorhandene rassismusrelevante

---

1 ‚Kultur‘ wird hier in eckige Klammern gesetzt, da der Begriff „eingreifende Kulturwissenschaft“ von Kepser in einem deutschdidaktischen Zusammenhang gebraucht wird und dieser Beitrag auf Fachdidaktik als solche, also auch auf Fachdidaktiken solcher Wissenschaften, die nicht den Kulturwissenschaften zuzuordnen sind, fokussiert. Allerdings beinhaltet jede Fachdidaktik stets auch erziehungswissenschaftliche Komponenten und da Erziehungswissenschaft in diesem Beitrag als Kulturwissenschaft verstanden wird, kann Fachdidaktik als solche stets (zumindest immer auch) als Kulturwissenschaft verstanden werden.

2 Kepser, 2013, S. 52.

3 Aufgrund der Länge des Beitrags kann an dieser Stelle nicht näher auf diesen Themenkomplex eingegangen werden. Vgl. dazu Gruschka, 2011; Terhart, 2009.

4 Bildung verstehen wir mit Kokemohr (2007, S. 21) als allgemeine Prozesse sich transformierender Selbst- und Weltverhältnisse. In Bezug auf rassismuskritische Fachdidaktik ist zudem bedeutsam, dass Bildung stets in Machtzusammenhänge verstrickt ist, wobei Macht hier (im Sinne Foucaults) jegliche Form der ‚Führung‘ betrifft (Ricken, 2006, zit. n. Koller, 2016, S. 42). Bildung ist somit unausweichlich beteiligt an Subjektivierung, also an dem unterwerfenden Akt von Individuen unter Mechanismen der Macht, der handlungsfähige Individuen in Form von Subjekten hervorbringt und diese zugleich an spezifische Bedingungen bindet (Butler, 2016).

Sachverhalte, beispielsweise in Lehrmaterialien, aus einer rassismuskritischen Perspektive analysiert und dekonstruiert werden.

Analog zur Erziehungswissenschaft kann sich auch Fachdidaktik<sup>5</sup> als Kulturwissenschaft verstehen. Sie „entscheidet sich [damit] in einem methodologischen Sinne dafür, pädagogische Situationen, Handlungen und Konzepte, so sie [fachdidaktisch und damit immer auch] pädagogisch relevant sind, als kulturelle Phänomene zu verstehen und unter der Perspektive ‚Kultur‘ zu analysieren (Mecheril & Witsch, 2006, S. 12). Sinnvoll erscheint ein solches Verständnis auch deshalb, da vor allem in der Schule Lehren und Lernen als kulturelle Praxis stattfindet (Sauter, 2006, S. 117–119, zit. n. Kepser, 2013, S. 54). Eine als Kulturwissenschaft verstandene Fachdidaktik sieht sich somit einer eher an der Lernpsychologie orientierten Fachdidaktik gegenübergestellt und distanziert sich von der Annahme, Unterrichten sei eine Kombination neutraler Fähigkeiten. Sie vertritt vielmehr die These, dass Unterrichten eine kulturelle Praxis ist, die nur dann analysiert und reflektiert werden kann, wenn geschichtliche und politische Kontexte ebenso wie Machtverhältnisse berücksichtigt werden. Ein Anliegen, dass die Fachdidaktik unter anderem mit den Cultural Studies verbindet, ist, es nicht bei einem Erfassen, Beschreiben und Erklären zu belassen, sondern stets auch Veränderung anzustreben. Da Fachdidaktiker\*innen im Vergleich zu Vertreter\*innen anderer Wissenschaften, deren Tun zwar nicht nur, aber doch vorrangig in akademischen Diskursen stattfindet, deutlich näher an einer außeruniversitären, weil schulisch-unterrichtlichen Praxis angesiedelt sind, kann Fachdidaktik als „eingreifende [Kultur-]Wissenschaft“ (ebd., S. 52) verstanden werden. Dabei ist auch in Bezug auf rassismuskritische Fachdidaktik zu bedenken, dass sie selbst in gesellschaftliche (Ungleichheits-)Verhältnisse, also auch in rassistische Verhältnisse, in die sie eingreift, involviert ist.

Dem daraus resultierenden Dilemma kann insofern begegnet werden, als dass sich Fachdidaktik stets kritisch selbst reflektiert – insbesondere auch mit Blick auf diese Involviertheit. Selbstverständlich ist auch eine Fachdidaktik, die sich als „eingreifende [Kultur-]Wissenschaft“ (ebd.) versteht, vor allem Wissenschaft und somit vornehmlich der Produktion von (wissenschaftlicher) Erkenntnis verpflichtet. Dieser Aspekt darf insbesondere deshalb nicht in Vergessenheit geraten, da an Fachdidaktik häufig die Ausbildung künftiger Lehrer\*innen als ihre zentrale Aufgabe herangetragen wird. Ebenso wie sich jedoch beispielsweise die Psychologie nicht als „Wissenschaft zur Ausbildung von Therapeut[\*inn]en oder Unternehmensberater[\*inn]en, sondern als Wissenschaft vom Verhalten und Erleben des Menschen [versteht]“ (ebd., S. 57), darf Fachdidaktik nicht vorrangig als für die staatliche Ausbildung von Lehrer\*innen zuständig definiert werden. Als Wissenschaft darf Fachdidaktik nicht daran gemessen werden, wie unmittelbar verwertbar die von ihr produzierten Erkenntnisse für die fachdidaktische Praxis sind, da es ihr – wie jeder anderen Wis-

---

5 Der im Folgenden zitierte Text von Kepser trägt den Titel „Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft“ (Kepser, 2013, S. 52). Da die hier angeführten Überlegungen jedoch fächerübergreifend von Bedeutung sind, wird ‚Deutschdidaktik‘ stets durch ‚Fachdidaktik‘ ersetzt.

senschaft auch – zusteht, Grundlagenforschung zu betreiben. Allerdings – und dies unterscheidet Fachdidaktik von anderen Wissenschaften – muss sie sich *auch* mit Fragen der Verwertbarkeit der von ihr produzierten Erkenntnis befassen (ebd.). Eine so verstandene Fachdidaktik bietet zudem den Vorteil, dass dieses Verständnis bereits impliziert, dass sie nicht allein auf Methodik zu beschränkt ist (ebd.). Auch kann ein solches Fachdidaktik-Verständnis zur Generierung neuer Forschungsfragen beitragen, in Bezug auf rassismuskritische Fachdidaktik, insbesondere unter Berücksichtigung der Post Colonial Studies, die nach (post-)kolonialen Tradierungen in fachdidaktischen Zusammenhängen fragen und Entwürfe fachdidaktischer Unterrichtsplanung aus rassismuskritischer Perspektive ermöglichen.

Zuletzt sei an dieser Stelle die von Gruschka (2002, S. 121) entwickelte Didaktische Pyramide angeführt, die ein Resultat aus seiner Kritik am Didaktischen Dreieck (Diederich, 1988) darstellt und für allgemein- ebenso wie für fachdidaktische Überlegungen fruchtbar gemacht werden kann.

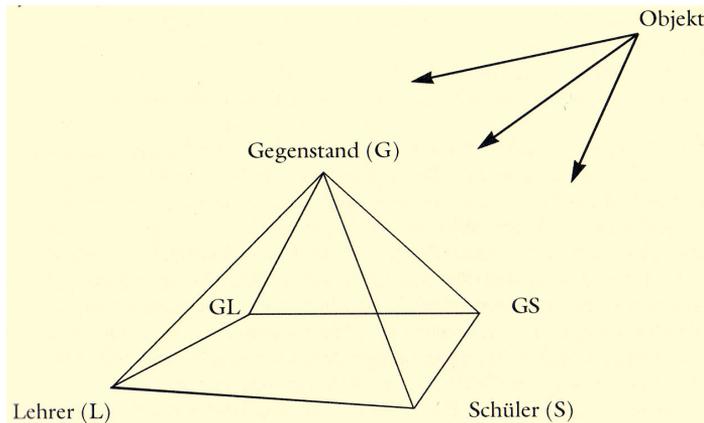


Abb. 1: Didaktische Pyramide (Gruschka, 2002, S. 121).

Während das Didaktische Dreieck nur aus den Komponenten Gegenstand (G), Lehrperson (L) und Schüler\*in (S) besteht, beinhaltet die Didaktische Pyramide vier Dreiecke, von denen das Didaktische Dreieck nur „die Vorderbühne der Vermittlung“ (Gruschka & Franke, 1996, S. 59) darstellt, die weiteren Dreiecke werden analog dazu als Hinterbühnen bezeichnet und umfassen die jeweiligen als konstruktivistische Akte gedachten Beziehungen der einzelnen Elemente untereinander (GL und GS) sowie die zum Objekt, das in der Didaktischen Pyramide vom didaktisierten Gegenstand (G) abgegrenzt wird, da dieser bereits Resultat der Konstruktionsprozesse sowohl der Lehrperson (L) als auch der Schüler\*innen (S) darstellt.<sup>6</sup> Im Kontext rassismuskritischer Fachdidaktik ist die Didaktische Pyramide dem Didaktischen Dreieck vorzuziehen, da es mit ihr gelingt, Transformations- und Konstruk-

<sup>6</sup> Auf den komplexen Zusammenhang von Konstruktions- und Subjektivierungsprozessen kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden (vgl. dazu u. a. Butler, 2016; Said, 1991).

tionsprozesse auf eine Art und Weise explizit zu machen und zu reflektieren, die eine notwendige Voraussetzung für rassismuskritische Fachdidaktik ist: Sollen Differenzverhältnisse didaktisiert werden, spielt neben Standpunktreflexivität ein (dekonstruktives) Nachdenken über den Zusammenhang von Wissen und Macht eine bedeutsame Rolle. Zudem implizieren die Ausführungen Gruschkas und Frankes ein Plädoyer für eine theoretisch fundierte(re) Didaktik, die für rassismuskritische Fachdidaktik unabdingbar ist, zumindest dann „wenn sie als wissenschaftliche Teildisziplin ernst genommen werden will“ (Gruschka & Franke, 1996, S. 61). Soll Fachdidaktik Anstöße zu (rassismuskritischen) Bildungsprozessen generieren, ist es notwendig, die „Erforschung des Lernens und Lehrens [nicht] [...] den Lerntheoretiker[inne]n [zu] überlassen, die [...] wie Psycholog[in]nen verfahren“, sondern sich aus (rassismus- ebenso wie bildungs- und (fach-)didaktisch-) theoretisch informierter Perspektive mit den Herausforderungen und Spannungsverhältnissen, die diesem Zusammenhang inhärent sind, (stets aufs Neue) auseinanderzusetzen.

#### 4. Rassismuskritische Fachdidaktik – Prämissen und Herausforderungen

Rassismuskritische Fachdidaktik macht es erforderlich, theoretisch fundiert rassismusrelevante Sachverhalte der einzelnen Fachwissenschaften herauszuarbeiten und zu dekonstruieren, da dies die notwendige Voraussetzung für fachdidaktische Überlegungen darstellt. Durch eine solche theoretische Fundierung ist zweierlei erreicht: Zum einen leistet sie einen Beitrag dazu, die (der Fachdidaktik bisher häufig inhärenten) (Re-)Produktion von Rassismen zu verringern, zum anderen kann sie dahingehend produktiv gemacht werden, als dass Fachdidaktik als solche zu einer theoretisch fundierte(re)n wird. Um dieses Ziel zu erreichen, muss Rassismuskritik integraler Bestandteil der Ausbildung von Lehrer\*innen werden (Fereidooni, 2016, S. 33) und damit einhergehend unter anderem zu einer Auseinandersetzung mit Distanzierungsmustern im Umgang mit Rassismus anregen (Messerschmidt, 2011).

Auch hierfür kann die Didaktische Pyramide fruchtbar gemacht werden, gelingt es mit ihr doch, die „Transformation des Objekts [durch die (jeweilige) Lehrkraft] in ein didaktisches Medium“ (Gruschka & Franke, 1996, S. 59) zu fassen und somit zu problematisieren. Für rassismuskritische Fachdidaktik ist dies unabdingbar, da eine theoretisch nicht fundierte Perspektive der Lehrkraft zu einer (problematischen) Verkürzung des Objekts im Rahmen der didaktischen Transformation führt und dies u. U. virulent wird, wenn Lehrkräfte Rassismus beispielsweise als ausnahmslos auf individueller Ebene angesiedeltes Phänomen (im Sinne eines ‚Einstellungsproblems‘) im Unterricht behandeln, obgleich es (ihre) Schüler\*innen bzw. Kolleg\*innen of Color<sup>7</sup> als strukturell ebenso wie diskursiv wirksames Differenzverhältnis erfahren.

7 Es existieren keine „Rassen“ im biologischen Sinne, wohl aber sozial konstruierte *Rassen*. „‚Schwarz‘ bezeichnet hier eine politische Kategorie im Sinne einer ‚Identität der Unterdrückungserfahrungen, die alle Gruppen von people of color einschließt“ (Piesche, 1999, S. 204)

Ein weiteres unabdingbares Moment ist die Entwicklung von Standpunktreflexivität und damit einhergehend die eines kritischen Bewusstseins in Bezug auf den Zusammenhang von Wissen und Macht. Von Bedeutung ist dies sowohl für rassismuskritische Fachdidaktik als Wissenschaft als auch für rassismuskritische fachdidaktische Praxis. So ist auch das fachdidaktische Sprechen „ein Sprechen, das eine soziale Ausgangsposition hat“ (Mecheril, 1999, S. 242), weshalb ein „Kenntlichmachen des Ortes, von dem aus gesprochen wird“ (Haraway, 1995, S. 87) und die daraus resultierende Positionierung insofern entscheidend ist, als dass sie „Verantwortlichkeit [impliziert] für die Praktiken, die uns Macht verleihen“ (ebd.).

Mit Blick auf rassismuskritische Fachdidaktik kommt hinzu, dass es sich um eine spezielle Form des Sprechens handelt, wenn fachdidaktische Überlegungen aus einer *weißen* Position heraus entwickelt werden: „Für sie ist charakteristisch, daß [sic!] sich Erfahrungs- und Selbstverständniszusammenhang des Sprechens von dem des Gegenübers unterscheiden [und es] [...] sich um Etablierte-Außenseiter-Beziehungen (Elias & Scotson, 1993, zit. n. Mecheril, 1999, S. 242) handelt, um Beziehungen der Macht also“ (Mecheril, 1999, S. 242).

Rassismuskritische Fachdidaktik gelingt nur, wenn eine konsequente Reflexion auf das eigene Involviertsein in gesellschaftliche (Ungleichheits-)Verhältnisse stattfindet: Sowohl die Lehrkraft als auch die Schüler\*innen sind von Rassismus betroffen, wenngleich auf (möglicherweise) unterschiedliche Art und Weise. Dies gilt es, parallel zu einer rassismuskritischen Analyse und Dekonstruktion des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes, stets für fachdidaktische Überlegungen erkenntnistheoretisch produktiv zu machen. In Bezug auf Fachdidaktik als „eingreifende [Kultur-]Wissenschaft“ (Kepser, 2013, S. 52) ist dies unumgänglich, wenn der Komponente des ‚Eingreifens‘ Rechnung getragen werden soll: Dies ist nur dann gewährleistet, wenn diese Reflexionen nicht nur für die Produktion fachdidaktischer Erkenntnis fruchtbar gemacht werden, sondern auch in Überlegungen einfließen, die standpunktreflexive Lern- und Lehrprozesse berücksichtigen, wie dies rassismuskritische Fachdidaktik tun sollte. Da die Sprechposition, aus der ein Unterrichtsgegenstand behandelt wird, spätestens in der unterrichtlichen Praxis unausweichlich performativ wirksam wird, müssen die vorangehenden fachdidaktischen Reflexionen beispielsweise ein Fragen danach beinhalten, welche Konsequenzen sich aus der jeweiligen Sprechposition für die Behandlung des Gegenstands im Unterricht ableiten lassen. Verdeutlicht werden kann die Relevanz eines solchen Nachdenkens (erneut) anhand der Didaktischen Pyramide, mithilfe derer es gelingt, den Transformationsprozess des Objekts in einen didaktischen Gegenstand analytisch beschreibbar zu machen, sodass ersichtlich wird, dass Schüler\*innen insbesondere dann, wenn die Lehrkraft diesen Prozess nicht (theoretisch informiert) reflektiert, das dadurch (für sie) entstehende Problem

---

und verweist auf das Widerstandspotential, das in der selbstbewussten Bezeichnung Schwarzer Menschen seinen Ausdruck findet. „Weiß‘ bezeichnet ebenfalls eine politische Kategorie, allerdings im Sinne von Machterfahrungen solcher Menschen, die als Weiß konstruiert sind und denen meist diese Macht gar nicht bewusst ist“ (Wollrad, 2005, S. 20). Es findet somit im Laufe des Aufwachsens eine Sozialisation in die sozial konstruierte *Rasse* statt, die als Rassifizierung bezeichnet werden kann.

lösen, indem „sie mit enormer Energie und Einfühlungsvermögen und aus Angst vor Fehlern und Sanktionen [...] einen beträchtlichen Teil ihrer Lernanstrengung darauf verwenden, herauszufinden, was [...] [die Lehrkraft] [...] hören will“ (Gruschka & Franke, 1996, S. 60)<sup>8</sup>. Die daraus resultierende Gefahr einer Reproduktion von Rassismen könnte sich beispielsweise insofern bewahrheiten, als dass Schüler\*innen of Color (im Unterricht(sgespräch)) die Ansicht vertreten, Rassismus sei durch die meritokratische Illusion<sup>9</sup> überwindbar, weil sie zu errahnen meinen, dass dies von der Lehrkraft gehört werden möchte. In diesem Zusammenhang ist darauf zu achten, Schüler\*innen of Color nicht zu viktimisieren, da ein Anerkennen unterschiedlicher Positionierungen dazu führen kann, Schüler\*innen als (passive) ‚Opfer‘ zu zeichnen. Eng verbunden damit ist die Gefahr, durch rassismuskritische Fachdidaktik Differenzen zu (re-)produzieren, weshalb eine konsequente Reflexion auf etwaige Zuschreibungen und Essentialisierungen erforderlich ist und parallel dazu bedacht werden muss, dass eine solche nicht in eine Nivellierung real bestehender Ungleichheitsverhältnisse und daraus resultierender (Subjekt-)Positionen münden darf (Mecheril, 2010). Es ist von zentraler Bedeutung, dieses Dilemma im Rahmen fachdidaktischer Überlegungen konsequent mitzubedenken.<sup>10</sup>

Zuletzt sei an dieser Stelle auf die Fokussierung auf ein spezifisches Herrschaftsverhältnis hingewiesen, die neben potentiellen Chancen auch Risiken mit sich bringen kann. So kann eine Konzentration auf ein Differenzverhältnis zu einem vertieften Verständnis der Wirkungsmechanismen von Diskriminierung beitragen und zugleich zur (Selbst-)Reflexion in Bezug auf das eigene Involviertsein (in dieses spezifische Differenzverhältnis) anregen. Ein so erworbenes Verständnis kann schließlich schrittweise für ein Nachdenken über das komplexe Ineinanderwirken von Diskriminierungsformen, das mit dem Paradigma Intersektionalität (vgl. Crenshaw, 2010) gefasst wird, fruchtbar gemacht werden. Zudem wird es durch die Fokussierung auf die Differenzkategorie ‚race‘ *weißen* Schüler\*innen nicht ermöglicht, sich anstelle einer Auseinandersetzung mit durch Rassismus bedingten Privilegien unter Bezugnahme auf eine andere, sie benachteiligende Diskriminierungsform ‚arm zu rechnen.<sup>11</sup> Allerdings birgt die Fokussierung auf ein einzelnes Differenzverhältnis auch das Risiko in sich, eine Hierarchisierung unterschiedlicher Diskriminierungsformen zu suggerieren: Wenn eine *weiße* queere im Rollstuhl sitzende Person aus der sog. ‚bildungsfernen‘ Schicht im Rahmen einer rassismuskritischen Fachdi-

- 
- 8 Vgl. hierzu Scharathow (2014): In ihrer Studie kann die Verfasserin belegen, dass einige Schüler\*innen bewusst nicht über ihre Rassismuserfahrungen sprechen, weil sie (dadurch) schlechte Noten befürchten.
- 9 Das meritokratische Prinzip besagt, dass berufliche und soziale (Status-)Positionen aufgrund von Leistungen erworben werden und nicht aufgrund der Herkunft weitergegeben werden. Für eine ausführlichere Beschäftigung mit den meritokratischen Prinzipien und der Kritik daran siehe Fereidooni & Zeoli, 2016.
- 10 Eine didaktische Konzeption, die dieses Dilemma (in Kontexten, in denen über Differenzverhältnisse nachgedacht wird) berücksichtigt, wird in Boger & Simon, 2016 diskutiert.
- 11 Da ein solches ‚Arm-Rechnen‘ häufig als angenehmer empfunden wird als eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen privilegierten Position, ist es wahrscheinlich, dass sich *weiße* Schülerinnen dies zunutze machen, wird zeitgleich zu Rassismus auch Sexismus (fachdidaktisch) problematisiert.

daktik ausnahmslos Privilegien reflektieren soll, besteht die Gefahr, andere Differenzverhältnisse zu nivellieren.<sup>12</sup> Analog dazu läuft rassismuskritische Fachdidaktik tendenziell Gefahr, durch Essentialisierung das Bild einer homogenen Gruppe von Schüler\*innen of Color zu zeichnen und somit nicht zu problematisieren, dass zwar alle Schüler\*innen of Color Schüler\*innen of Color sind und somit Rassismuserfahrungen machen, zeitgleich aber auch alle Schüler\*innen of Color nicht *nur* Schüler\*innen of Color sind: Bei einer ausnahmslosen Fokussierung auf Rassismus(-kritik) könnte (jedoch) aus dem Blick geraten, dass ein heterosexueller gesunder Cis-Schüler<sup>13</sup> of Color aus einem Akademiker\*innenhaushalt gesellschaftlich anders positioniert ist als eine queere im Rollstuhl sitzende Person of Color aus der sog. ‚bildungsfernen‘ Schicht. In der Konsequenz bedeutet das, dass Intersektionalität im Kontext rassismuskritischer Fachdidaktik auch deshalb Berücksichtigung erfahren sollte. Wie und an welcher Stelle, ist stets neu auszuloten: Neben erkenntnistheoretischen Vorlieben in Bezug auf die Produktion von wissenschaftlichem fachdidaktischen Wissen ist dies in der fachdidaktischen Praxis nicht zuletzt abhängig davon, wie die jeweils zu unterrichtenden Schüler\*innen positioniert sind und (u. U.) auch, wie es die unterrichtende Lehrkraft ist.

Die Formulierung rassismuskritischer Kritik am rassismusrelevanten Status quo des Zusammenlebens, Lernens, Beschulens und Beschultwerdens kann erlernt werden und das Konzept der Rassismuskritik als eine mögliche Analysebrille diese Realität wahrzunehmen und zu transformieren, benötigt eine konzeptionelle Vorstellung davon, warum gelernt werden soll. Diesbezüglich bedienen sich die Verfasserin und der Verfasser dem Lernmodell von Holzkamp. Für Holzkamp (1995, S. 191) bedeutet „[e]xpansiv begründetes Lernen (...) ja gerade nicht Lernen um ‚seiner selbst‘, sondern Lernen um der mit dem Eindringen in den Gegenstand erreichbaren Erweiterung der Verfügung/Lebensqualität willen. Damit im Zusammenhang geht es in expansiv begründeten Lernhandlungen eben nicht um die Rückbeziehung des Lernens auf einen bloß individuellen ‚Spaß an der Sache‘ o. Ä., sondern um die Überwindung meiner Isolation in Richtung auf die mit dem lernenden Gegenstandsaufschluß erreichbare Realisierung verallgemeinerter gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten in meinem subjektiven Erleben“.

Gemäß der Grundidee des Holzkampschen Lernens trägt Lernen zu einer Erweiterung der persönlichen und beruflichen Handlungskompetenz bei. Diese Annahme ist insofern anschlussfähig an die nachfolgenden Gedanken, als dass rassismusrelevante Wissensbestände<sup>14</sup> zu einer Verminderung der persönlichen und beruflichen Handlungskompetenz geführt haben, indem die Wahrnehmung der Realität von rassismusrelevanten Wahrnehmungsmustern beeinträchtigt worden sind und zwar nicht nur personenspezifisch, sondern systematisch und das seit über 500 Jahren. Mit Beginn der Kolonialisierung haben Europäer\*innen begonnen, die Welt zunehmend

12 Bzw. zumindest Gefahr zu laufen, den Eindruck zu erwecken, dass dies Ziel rassismuskritischer Fachdidaktik sei.

13 Mit Cis-Gender sind Personen gemeint, deren Geschlechtsidentität mit ihrem zugewiesenen und sozial konstruierten Geschlecht übereinstimmt.

14 Damit ist das rassistische Wissen von Menschen gemeint.

aus einer rassifizierten Logik (heraus) zu sehen und genau dieses rassismusrelevante Sehen strukturiert unsere Gesellschaft als dominantes Sehen, Wissen und Beurteilen.

Wie Straub (2010, S. 57) formuliert, begann „Holzkamps Lernen (...) mit einer Art Sorge um sich, die von diffuser Unzufriedenheit mit sich und merklichem Ärger über sich geprägt war“. Die Idee, nicht für andere, sondern alleinig für sich und für das persönliche Wohlergehen zu lernen, ist für das Konzept der Rassismuskritik interessant, weil es primär nicht um das Sprechen über Andere, sondern das Sprechen über sich selbst geht. Erst wenn eigene Wissensbestände rassismuskritisch analysiert und verbalisiert worden sind, kann damit begonnen werden, Anderen beizubringen, die rassismusrelevanten Gesellschaftsstrukturen sehen zu lernen.

## 5. Fazit

Über rassismuskritische Fachdidaktik/Fachdidaktik aus rassismuskritischer Perspektive nachzudenken, ist ein in mehrfacher Hinsicht anspruchsvolles und dennoch lohnenswertes Unterfangen. Neben der Notwendigkeit eines theoretisch informierten rassismuskritischen Fundaments bedarf ein solches Nachdenken ein hohes Maß an Standpunktreflexivität sowie eine konsequente Berücksichtigung des Zusammenwirkens von Wissen und Macht. Darüber hinaus müssen in diesem Zusammenhang bestehende Spannungsverhältnisse ebenso wie Chancen und Risiken in Bezug auf die Fokussierung auf ein Differenzverhältnis beständig reflektiert werden. Das foucaultsche Kritikverständnis nicht auf diese Weise und nicht um diesen Preis regiert zu werden, das den Wunsch nach ‚Heilung‘ im Sinne einer Sensibilisierung für rassismusrelevante Wissensbestände und der Fähigkeit dem Gegenüber ohne den Rückgriff auf Rassifizierungskennntnisse begegnen zu können, impliziert, muss deshalb insbesondere in fachdidaktischen Zusammenhängen vorangetrieben werden. Fungieren sollte es dabei stets sowohl als Mechanismus der Machtbegrenzung als auch als kreative Suche nach neuen Techniken des Regierens und Regiertwerdens, die ohne rassismusrelevante Aspekte auskommen (Fereidooni, 2018). Damit dies gelingt, bedarf es nicht nur einer rassismuskritischen universitären Lehrer\*innenausbildung in den einzelnen Fachdidaktiken, sondern insbesondere einer rassismuskritischen und damit einhergehend stets auch (macht-)theoretisch fundierten Fachdidaktik in den unterschiedlichen Disziplinen.

## Literatur

- Arnold, K.-H. & Roßa, A.-E. (2012). Grundlagen der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktiken. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 11–24). Wiesbaden: VS.
- Balibar, E. (2002). Kultur und Identität. In A. Demirovic & M. Bojadzijeve (Hrsg.), *Konjunkturen des Rassismus* (S. 136–156). Münster: Westfälisches Dampfboot.

- Boger, M.-A. & Simon, N. (2016). zusammen – getrennt – gemeinsam. Rassismuskritische Seminare zwischen Nivellierung und Essentialisierung von Differenz. In K. Espahangizi u. a. (Hrsg.), *movements. Journal für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung. Rassismus in der postmigrantischen Gesellschaft* (S. 163–176). Bielefeld: Transcript.
- Butler, J. (2016). *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin: suhrkamp.
- Crenshaw, K.W. (2010). Die Intersektion von „Rasse“ und Geschlecht demarginalisieren: Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik. In H. Lutz, T. Herrera Vivar & L. Supik (Hrsg.), *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzepts* (S. 33–54). Wiesbaden: VS.
- Diederich, J. (1988). *Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik*. München: Beltz Juventa.
- Duden: didaktisch. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/didaktisch> [14.02.2018].
- Elias, N. & Scotson, J. L. (1993). *Etablierte und Außenseiter*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fereidooni, K. (2016). Didaktik der Rassismuskritik für die Politische Bildung?! In M. W. Behne u. a. (Hrsg.), *Politik unterrichten, 31*, Heft 1/2016 (S. 29–33).
- Fereidooni, K. (2018). „Du führst dich auf die Mister Diskriminierung persönlich!“. Gedanken zur Kritik an einer rassismuskritischen Forschungsarbeit. In D. Heitzmann & K. Houda (Hrsg.), *Rassismus an Hochschulen: Analyse – Kritik – Intervention*. Weinheim: Beltz Juventa (im Ersch.).
- Fereidooni, K. & El, M. (2017). *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: VS.
- Fereidooni, K. & Zeoli, A. P. (2016). Eine Analyse der Gestaltungsprinzipien des deutschen Schulwesens: Gelten Objektivität, Aufstiegsmobilität und Individualität für Kinder ‚mit und ohne Migrationshintergrund‘ in gleichem Maße? In K. Fereidooni & A. P. Zeoli (Hrsg.), *Managing Diversity: Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung* (S. 137–154). Wiesbaden: VS.
- Gruschka, A. (2002). *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, A. (2011). *Verstehen lernen. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart: Reclam.
- Gruschka, A. & Franke, M. (1996). Didaktische Bilder als Bilder der Didaktik. *Pädagogische Korrespondenzen, 17*, 52–62.
- Hackl, B. (2017). Vom heimlichen Lehrplan zur rekonstruktiven Schulkritik. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 852–864). Weinheim: Beltz.
- Haraway, D. (1995). *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt/Main: Campus.
- Hentges, G. (1999). *Schattenseiten der Aufklärung. Die Darstellung von Juden und „Wilden“ in philosophischen Schriften des 18. und 19. Jahrhunderts*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Hentges, G. (2001). „...nichts an das Menschliche An klingende...“. Rassismus und Aufklärung – ein Widerspruch an sich? In Landesmuseum für Natur und Mensch Oldenburg (Hrsg.), *Schwarz Weissheiten. Vom Umgang mit fremden Menschen* (S. 96–104). Oldenburg: Isensee Verlag.

- Herzog, W. (2017). Schule, Gesellschaft und Wissen. Einführung. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 355–365). Weinheim: Beltz.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/Main: Campus
- Kepser, M. (2013). Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. *Didaktik Deutsch*, 34, 52–68.
- Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In H.-C. Koller et al. (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 13–68). Bielefeld: transcript.
- Koller, H.-C. (2016). Bildung. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 32–44). Weinheim und Basel: Beltz.
- Mecheril, P. (1999). Wer spricht und über wen? Gedanken zu einem (re-)konstruktiven Umgang mit dem Anderen des Anderen in den Sozialwissenschaften. In W.-D. Bukow & M. Ottersbach (Hrsg.), *Der Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen* (S. 231–266). Wiesbaden: Springer.
- Mecheril, P. (2010). Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In P. Mecheril, M. Castro Varela, Í. Dirim, A. Kapalka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 179–189). Weinheim und Basel: Beltz.
- Mecheril, P. & Witsch, M. (2006). *Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen*. Bielefeld: transcript.
- Melber, H. (2001). „Jenes eigentliche Afrika...“ Eigen- und Fremdwahrnehmung der Sendboten europäischer Zivilisation. In Landesmuseum für Natur und Mensch Oldenburg (Hrsg.), *Schwarz Weisheiten. Vom Umgang mit fremden Menschen* (S. 76–81). Oldenburg: Isensee Verlag.
- Melter, C. & Mecheril, P. (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In P. Mecheril, M. Castro Varela, Í. Dirim, A. Kapalka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 150–178). Weinheim: Beltz.
- Messerschmidt, A. (2011). Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. 2. Auflage (S. 41–57). Bielefeld: transcript.
- Piesche, P. (1999). Identität und Wahrnehmung in literarischen Texten Schwarzer deutscher Autorinnen der 90er Jahre. In C. S. Gelbin, K. Konuk & P. Piesche (Hrsg.), *AufBrüche. Kulturelle Produktionen von Migrantinnen, Schwarzen und jüdischen Frauen in Deutschland* (S. 195–205). Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.
- Ricken, N. (2006). *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS.
- Said, E. (1991). *Orientalism: Western Concepts of the Orient* (New edition). London: Penguin.
- Sandfuchs, U. (1990). Anmerkungen zur historischen Entwicklung und zum gegenwärtigen Stand der Fachdidaktik als Wissenschaft. In R.W. Keck, W. Köhnlein & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Fachdidaktik zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft* (S. 10–21). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Sauter, S. (2006). Die Schule als Kampfplatz und Aushandlungsraum. In P. Mecheril & M. Witsch (Hrsg.), *Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen* (S. 111–148). Bielefeld: transcript.
- Scharathow, W. (2014). *Risiken des Widerstands. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen*. Bielefeld: transcript.
- Scherschel, K. (2006). *Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren*. Bielefeld: transcript.
- Straub J. (2010). Lerntheoretische Grundlagen. In A. Weidemann, J. Straub & S. Nothnagel (Hrsg.), *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorie, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung* (S. 31–98). Bielefeld: transcript.
- Strohschneider, P. (04.07.2017). *Über Wissenschaft in Zeiten des Populismus*. Abrufbar unter: [http://www.dfg.de/download/pdf/dfg\\_magazin/wissenschaft\\_oeffentlichkeit/forschung\\_magazin/2017/forschung\\_2017\\_03\\_beilage\\_dokumentation.pdf](http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_magazin/wissenschaft_oeffentlichkeit/forschung_magazin/2017/forschung_2017_03_beilage_dokumentation.pdf) (Stand: 26.02.2017).
- Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Weiß, A. (2013). *Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Wollrad, E. (2005). *Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion*. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.
- Wollrad, E. (2011). Getilgtes Wissen, überschriebene Spuren. Weiße Subjektivierungen und antirassistische Bildungsarbeit. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. 2. Auflage (S. 141–162). Bielefeld: transcript.

Kerstin Hein

# Gegenstandsbezogene Fachdidaktische Entwicklungsforschung am Beispiel des mathematikdidaktischen Projekts MuM-Beweisen

## Was Sie in diesem Beitrag erwartet

In diesem Beitrag wird zunächst (1.) das Forschungsformat Fachdidaktische Entwicklungsforschung vorgestellt, das theoriebildende und unterrichtspraktische Ziele eng miteinander vernetzt. Danach wird (2.) ein Überblick über die Arbeitsbereiche innerhalb der gegenstandsbezogenen Fachdidaktischen Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell gegeben. Diese umfassen die Arbeitsbereiche: I. Lerngegenstände spezifizieren und strukturieren, II. Design (weiter-)entwickeln, III. Designexperimente durchführen und auswerten und IV. lokale Theorien (weiter-)entwickeln. Anschließend wird (3.) das Projekt MuM-Beweisen der Autorin aus der Mathematikdidaktik vorgestellt, in dem der Lerngegenstand *Logische Struktur des formalen mathematischen Argumentierens* in den Jahrgangsstufen 8–12 fokussiert wird. Schließlich werden (4.) das Projekt im Rahmen der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung und seine Grenzen diskutiert.

## Schlüsselbegriffe

Fachdidaktische Entwicklungsforschung, Mathematikdidaktik, Formales mathematisches Argumentieren, Scaffolding

## 1. Fachdidaktische Entwicklungsforschung

### 1.1 Relevanz und Merkmale

Die schulische Unterrichtspraxis steht nicht nur aufgrund digitaler Medien, Inklusion, Zuwanderung oder auch der allgemeinen Heterogenität und der damit verbundenen Forderung nach individueller Förderung vor großen Herausforderungen. Die fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Forschung versucht diesen unterrichtlichen Herausforderungen durch eine Bandbreite von Forschungsmethoden zwischen Theorie und Praxis gerecht zu werden. So werden am einen Ende des Kontinuums Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt, um Lernen zu verstehen, und am

anderen Ende im Rahmen von Implementationsforschung die Wirkungen von Fördermaßnahmen untersucht. Das hier vorzustellende Forschungsformat verortet sich dazwischen: In der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung (bzw. synonym im Design-Research) werden das Gestalten (Design) und das Erforschen (Research) von Lehr-Lern-Prozessen systematisch verbunden (Cobb, Confrey, Lehrer & Schauble, 2003; Gravemeijer & Cobb, 2006; Prediger, Gravemeijer & Confrey, 2015). Dafür werden einerseits unterrichtsrelevante Lehr-Lern-Arrangements und andererseits theorie- und empiriegestützt gegenstandsbezogene Lehr-Lern-Theorien (weiter-)entwickelt. Dies geschieht durch sogenannte Designexperimente, in denen die Lehr-Lern-Arrangements mit Lernenden erprobt und bezüglich der initiierten Lehr-Lern-Prozesse untersucht werden.

Bezogen auf die Designexperimente beschreiben Cobb et al. (2003) fünf wichtige Merkmale fachdidaktischer Entwicklungsforschung:

1. Es werden auf unterschiedlichen Ebenen Theorien über Lernprozesse genutzt und generiert. So müssen im Forschungsprozess sowohl Hintergrundtheorien zum Lernen wie beispielsweise der Konstruktivismus als auch fach- und gegenstandsspezifische Lehr-Lern-Theorien betrachtet werden. Oft müssen die Theorieelemente, die sich konkret auf die Lerngegenstände beziehen, erst aus der Entwicklungsforschung gewonnen werden (Prediger et al., 2015).
2. Es werden Interventionen durchgeführt, so dass anhand dieser, das Spannungsfeld von intendierter und einsetzender Wirkung betrachtet werden kann.
3. Dieses sehr vernetzende Vorgehen bedarf jedoch während des gesamten Forschungs- und Entwicklungsprozesses einer sorgfältigen Reflexion.
4. Ein iteratives Vorgehen, bei dem Arbeitsbereiche mehrfach durchlaufen werden, ist charakteristisch, so dass neue Erkenntnisse direkt in die Entwicklung und Erforschung des Unterrichts einbezogen werden können.
5. Durch das – zumeist qualitative – praxisorientierte Vorgehen bedarf es besonderer Gütekriterien, die sich auf die Theorien, Formalien, aber auch den Inhalt beziehen können (Cobb et al., 2003).

Innerhalb der zahlreichen Varianten von Entwicklungsforschung lassen sich, so Prediger et al. (2015), zwei Pole der Ausrichtungen unterscheiden: die erste Ausrichtung priorisiert das Gestalten von Unterricht im Hinblick auf dessen Implementation, das Curriculum und die Professionalisierung des Personals (McKenney, Nieveen & Van den Akker, 2006). In der zweiten typischen Ausrichtung hingegen, die hier vertieft dargestellt und an einem Beispiel illustriert werden soll, werden die Lernprozesse selbst – und nicht nur deren In- und Outputs – ins Zentrum gestellt, so dass auch prozessbezogene, lokale Theorien über diese entwickelt werden können (Prediger et al., 2015).

## 1.2 Lernprozesse und Lerngegenstände im Fokus

In „*Der lange Weg zum Unterrichtsdesign*“ (Komorek & Prediger, 2013) wird anhand von Projekten aus unterschiedlichen Fachdidaktiken wie beispielsweise Musik oder

Biologie aus den fachdidaktischen Nachwuchskollegs FUNKEN, ProDid und Profas beschrieben, wie die konkreten und zahlreichen Entwicklungsschritte zur theorie- und empiriegestützten Entwicklung von Unterrichtsdesigns und Lehr-Lern-Theorien aussehen können. Sowohl in pädagogischen als auch in fachdidaktischen Entwicklungsforschungsprojekten können dabei Lehr-Lern-Prozesse fokussiert werden. Für fachdidaktische Projekte ist zusätzlich der Gegenstandsbezug zentral: Kennzeichnend für gegenstandsbezogene Entwicklungsforschung ist, dass während des Forschungsprozesses neben der Betrachtung der Lernprozesse auch die Lerngegenstände selbst durchdacht, kritisch hinterfragt und gegebenenfalls umstrukturiert werden (Prediger & Zwetzschler, 2013). Ein mögliches, konkretes Vorgehen wird hier nun anhand des Dortmunder Modells vorgestellt.

## 2. Gegenstandsbezogene Fachdidaktische Entwicklungsforschung

### 2.1 Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell

Durch die Projekte, die im Graduiertenkolleg *Forschungs- und Nachwuchskolleg Fachdidaktische Entwicklungsforschung (FUNKEN)* entstanden sind, hat sich das Forschungsformat der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung ausdifferenziert, das im sogenannten Dortmunder Modell dargestellt wird (Prediger et al., 2012).

Das Vorgehen innerhalb des Modells umfasst vier konkrete Arbeitsbereiche, die zyklisch durchlaufen werden.

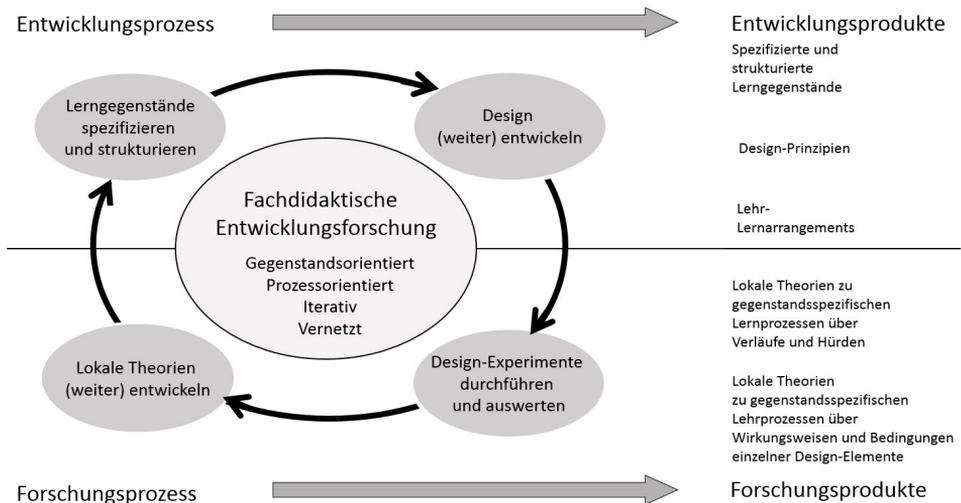


Abb. 1: Arbeitsbereiche für Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell (Prediger et al., 2012)

## 2.2 Arbeitsbereich I: Spezifizierung und Strukturierung des Lerngegenstandes

Der erste Arbeitsbereich *Spezifizierung und Strukturierung des Lerngegenstandes* baut auf die „Didaktische Rekonstruktion“ nach Kattmann et al. (1997) auf. Bei dieser werden neben den fachlichen Gegenständen auch die Lernendenperspektiven miteinbezogen, um „daraus den Unterrichtsgegenstand“ (Kattmann, Duit, Gropengießer & Komorek, 1997, S. 3) zu entwickeln. Damit wird hier eine *moderat konstruktivistische lehr-lern-theoretische Perspektive* (Gerstenmaier & Mandl, 1995) eingenommen, bei dem Wissen im Sinne der *situativity of cognition* nach Greeno und Moore (1993) immer auch individuell in sozialen Kontext konstruiert wird (Greeno & Moore, 1993). Damit sind „Lernende [...] als Mitgestalter von Lernumgebungen und Unterstützer von Lernumgebungen“ (Gerstenmaier & Mandl, 1995, S. 883) zu betrachten. Für diese Perspektive ist es zunächst notwendig, den eigentlichen Lerngegenstand zu identifizieren. Neben normativen Aspekten und fachlichen Analysen müssen dafür aus der empirischen Rekonstruktion anschlussfähige Vorstellungs- und Handlungsmustern gewonnen werden. Bei der *Spezifizierung* des Lerngegenstandes wird dafür genauer untersucht, was der Lerngegenstand umfasst und was gelernt werden soll. Bei der *Strukturierung* werden darauf aufbauend die Lerngegenstände – auch aus Lernendenperspektive – anschlussfähig zueinander in Beziehung gesetzt und ggf. sequenziert (Prediger et al., 2012). Die Spezifizierung und Strukturierung des Lerngegenstandes eines jeden Entwicklungsforschungsprojekts geschieht nicht nur theoretisch, sondern auch empirisch, also im Laufe der Designzyklen. Dabei können auch bestehende Curricula und Lernmaterialien kritisch hinterfragt werden (Prediger et al., 2012).

## 2.3 Arbeitsbereich II: Entwicklung des Lehr-Lern-Arrangements

Das *Lehr-Lern-Arrangement*, die Lernumgebung mit unterschiedlichen Elementen wie Aufgaben, Materialien etc., wird zunächst aus der Theorie entwickelt und in mehreren Designzyklen in Designexperimenten mit Schülerinnen und Schülern durchgeführt und daraufhin überarbeitet, mit dem Ziel die identifizierten Gelingensbedingungen bzw. Hürden der Lerngegenstände zu adressieren und die Lernprozesse optimal zu unterstützen (Prediger et al., 2012). Diese Entwicklung ist dabei jeweils auch ein kreativer Akt, der die Lücke zwischen dem Lerngegenstand und einem entsprechenden Lehr-Lern-Arrangement zu überbrücken sucht (diSessa & Cobb, 2004). Die Gestaltung der Lehr-Lern-Arrangements wird währenddessen von Designprinzipien geleitet, die nach van den Akker (1999) jeweils aus Maßnahmen bestehen, deren intendierte Wirkungen durch Empirie oder Literatur gestützt sind. Die Umsetzung konkretisiert sich in den sogenannten Designelementen, die die konkreten Aufgaben, Lernmaterialien und andere Elemente des Lehr-Lern-Arrangements umfassen.

## 2.4 Arbeitsbereich III: Designexperimente durchführen und auswerten

Im dritten Bereich des Dortmunder Modells werden die *Designexperimente* (Cobb et al., 2003) mit dem jeweiligen Entwicklungsstand der Lehr-Lern-Arrangements durchgeführt und ausgewertet. Dies geschieht mit dem Ziel, konkret die Lernprozesse der Lernenden zu beobachten, um dadurch wiederum Hürden und Gelingensbedingungen zu identifizieren und diese später nach der (Weiter-)Entwicklung der Lehr-Lern-Arrangements adressieren zu können. Die Designexperimente werden zunächst meist in Laborsettings mit kleineren Gruppen von Lernenden oder einzelnen Lernendenpaaren durchgeführt, um durch kontrollierte Rahmenbedingungen tiefere Einblicke in die Lernprozesse zu erlangen (Steffe & Thompson, 2000). Designexperimente in Klassensettings – meist durchgeführt durch die regulären Lehrpersonen – folgen in der Regel erst später, um die in kleineren Settings entwickelten Arrangements auch für den Klassenunterricht weiterzuentwickeln und dabei empirische Einsichten in typische Klassendynamiken zu erlangen (Cobb et al., 2003). Das genaue Vorgehen ist abhängig von den Zielen und den schon bestehenden Erkenntnissen zu den Gelingensbedingungen und Hürden eines jeden Lerngegenstandes. Zur späteren praktischen Überarbeitung und theoretischen Auswertung der Lehr-Lern-Arrangements werden die Sitzungen videografiert und mit unterschiedlichen Analyse-schwerpunkten qualitativ analysiert. Die Analysen der Lernprozesse, also der konkreten, sichtbaren Handlungen der Lernenden und deren Arbeitsprodukte wie zum Beispiel Texte, können mit unterschiedlichen Methoden geschehen, wie beispielsweise die qualitative Inhaltsanalyse, aber auch mithilfe gegenstandsspezifischer Analyseinstrumente aus den jeweiligen Fachdidaktiken.

## 2.5 Arbeitsbereich IV: Lokale Theorien entwickeln

Ziel der Analysen sind *Beiträge zur lokalen Theoriebildung* über typische Verläufe der Lehr-Lern-Prozesse, Gelingensbedingungen und Herausforderungen der Designprinzipien und -elemente sowie die Verfeinerung der gegenstandsspezifischen Theorieelemente für die weitere Strukturierung des Lerngegenstandes. Diese sich entwickelnden Theorien können unterschiedliche Funktionen und Strukturen haben, hauptsächlich umfassen sie deskriptive und präskriptive Theorieelemente (Prediger, 2015). Lokal sind diese Theorien dabei in mehrfacher Hinsicht: zum einen sind die Theorien bezogen auf einen begrenzten Lerngegenstand, der durch ganz konkrete Aufgaben repräsentiert wird. Zum anderen wurden sie aus den Lernprozessen einer begrenzten Anzahl von Lernenden entwickelt, auch wenn dabei erwartet wird, dass die Lernverläufe bei einem Lerngegenstand von unterschiedlichen Lernenden ähnlich sind (Prediger et al., 2012). Das konkrete Vorgehen innerhalb der gegenstandsbezogenen Fachdidaktischen Entwicklungsforschung wird nun anhand eines konkreten Projektes aus der Mathematikdidaktik illustriert.

### 3. Exemplarischer Einblick in ein gegenstandsbezogenes fachdidaktisches Entwicklungsforschungsprojekt

#### 3.1 Projekt MuM-Beweisen

Das Projekt MuM-Beweisen ist das Dissertationsprojekt der Verfasserin, das ebenfalls im FUNKEN-Kolleg angesiedelt ist. Das gegenstandsbezogene fachdidaktische Entwicklungsforschungsprojekt kombiniert zwei Ziele: a) die logisch-strukturellen und verbalen Anforderungen beim formalen mathematischen Argumentieren zu spezifizieren und b) ein Lehr-Lern-Arrangement zur Förderung von Lernenden bei der Bewältigung dieser Anforderungen zu entwickeln. Die Designexperimente wurden zu diesem Zweck in 5 Zyklen (2015–2017) in Labor- und Klassensettings in den Jahrgangsstufen 8 bis 12 durchgeführt.

#### 3.2 Der Weg zum Lerngegenstand *Formales mathematisches Argumentieren*

Der mathematikdidaktische Ausgangspunkt dieses Projekts war folgendes Desiderat, das bisher nur in wenigen Unterrichtsdesigns adressiert wurde (siehe dazu Stylianides & Stylianides, 2017): auf der einen Seite stellen mathematisches Begründen und Argumentieren für Schülerinnen und Schüler eine große Herausforderung dar (Reiss, 2002). Auf der anderen Seite wird die Kompetenz mathematisch zu argumentieren und zu begründen in vielen Bildungsstandards als äußerst wichtig und zur mathematischen Grundbildung gehörend eingestuft (Kultusministerkonferenz, 2003; National Council of Teachers in Mathematics, 2000).

Der Begriff *mathematisches Argumentieren* wird dabei sehr heterogen genutzt, so dass Definitionen und Eingrenzungen für das konkrete Projekt notwendig sind. Zu unterscheiden sind demnach mathematische und alltägliche Praktiken des Argumentierens innerhalb des mathematischen Argumentierens zwischen Schule und Hochschulmathematik. Das formale mathematische Argumentieren ist dabei ein wichtiger Teilbereich, um durch die Einführung in diese kulturelle Praxis ein authentisches Bild von Mathematik zu erwerben und auf die Hochschulmathematik vorzubereiten (Heinze & Reiss, 2003). Das formale mathematische Argumentieren zeichnet sich durch das Herleiten neuer mathematischer Sätze von anderen schon bewiesenen Sätzen oder Axiomen aus. Charakteristisch dabei ist eine relative Strenge. Dabei wird insbesondere das Erfüllen von hypothetischen Voraussetzungen überprüft.

Diese Art des mathematischen Argumentierens stellt gerade für Lernende eine besondere Herausforderung dar. So sind beispielsweise nur wenige Lernende in der Lage, Zirkelschlüsse zu identifizieren, bei dem kleinschrittig Voraussetzungen und Schlussfolgerungen geprüft werden müssen (Reiss, 2002). In der Schule werden die Elemente der logischen Struktur des formalen mathematischen Argumentierens (Voraussetzungen, genutzte Sätze, Schlussfolgerungen) und deren Trennung in der Anwendung und auf allgemeiner Ebene – selbst selten expliziert, wenn Sätze hergeleitet

werden wie der Satz des Pythagoras oder Winkelsätze –, so dass die logische Struktur des formalen mathematischen Argumentierens zumeist unsichtbar bleibt (Hemmi, 2008). Beispielweise würden die alltägliche Formulierung zur Argumentation, warum die beiden Scheitelwinkel in der geometrischen Figur (Abbildung 2, linkes Feld oben) gleich groß sind lauten „Ich kann sehen, dass diese Scheitelwinkel hier gleich groß sind.“, was die vielen Elemente im mathematischen Sinne nicht explizit macht:

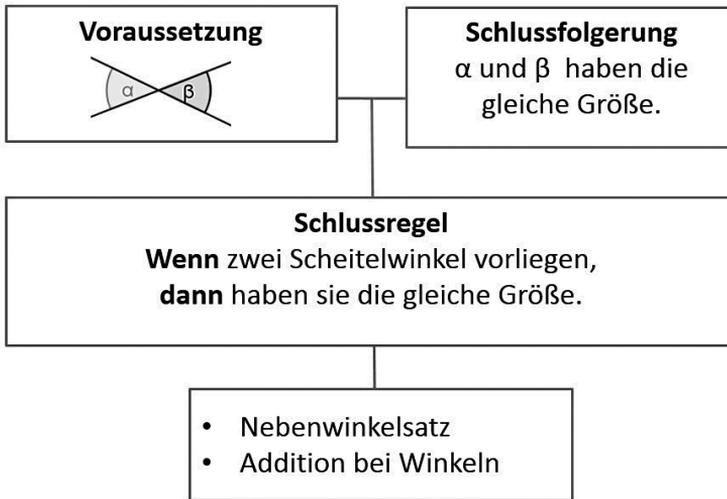


Abb. 2: Beispiel Logische Struktur bei der Anwendung des Scheitelwinkelsatzes

Die logische Struktur wird auch sprachlich selten expliziert, so dass für deren Erlernen wenige Lerngelegenheiten bestehen und die Bedeutung sprachlicher Mittel beim formalen mathematischen Argumentieren selten geklärt werden (Durand-Guerrier, Boero, Douek, Epp & Tanguay, 2011, S. 385). Für das langfristige Erlernen des formalen mathematischen Argumentierens als eine der größten Herausforderungen beim mathematischem Argumentieren wäre eine langfristige methodische Vorbereitung und Explikation der Struktur und Klärung möglicher Verbalisierungen notwendig (Durand-Guerrier et al., 2011, S. 385).

Auch im 1. Designzyklus dieses Projektes zeigte sich empirisch, dass es für Lernende herausfordernd ist, die Voraussetzungen, die mathematischen Sätze und Schlussfolgerungen bei ihren mathematischen Argumentationen zu explizieren. Außerdem fiel es ihnen anfangs schwer einzuordnen, welche Elemente für die Vollständigkeit expliziert werden müssen und sie hatten Schwierigkeiten die Elemente und deren Beziehungen linear und verbal darzustellen. Daher wird in diesem Projekt versucht die zu bewältigenden logisch-strukturellen und sprachlichen Anforderungen des formal mathematischen Argumentierens zu identifizieren und zur Bewältigung dieser ein Lehr-Lern-Arrangement zu entwickeln. Für diese Ziele bie-

tet sich hier aus den oben genannten Gründen die gegenstandsbezogene Fachdidaktische Entwicklungsforschung als Forschungsformat an. Was genau ist nun unter der logischen Struktur des formalen mathematischen Argumentierens und deren Verbalisierungen zu verstehen?

Die zweite Spezifizierung und Strukturierung des Lerngegenstandes (siehe 2.2) geschah neben dem vorhandenen Forschungsstand durch die Analysen der früheren Designzyklen. Beim Lerngegenstand *formales mathematisches Argumentieren* wurden aus den oben genannten Gründen insbesondere 1.) die logische Struktur und 2.) deren Verbalisierungen fokussiert.

Die (1.) logisch-strukturellen Anforderungen beim formalen mathematischen Argumentieren sind – auch neben der Explikation – sehr komplex (genauer in Prediger & Hein, 2017). Zur Analyse von alltäglichen Argumentationen wird meistens das Modell nach Toulmin (1958) genutzt bei dem Voraussetzungen, eine Schlussregel und Schlussfolgerungen miteinander verbunden werden. Dies geschieht in der Mathematik beispielsweise auch zur Analyse mehrschrittiger Argumentationen (Simpson, 2015). Durch die Designexperimente wurde dieses Modell didaktisch adaptiert, indem zwei zentrale Elemente hinzugefügt wurden: (1.) der Voraussetzungs-Check, beim dem die Erfüllung der Voraussetzung des Wenn-Dann-Satzes überprüft wird, und (2.) mit der Explikation der Elemente des Wenn-Dann-Satzes (Voraussetzungen und Schlussfolgerungen des allgemeinen Satzes) auch die doppelte Struktur (Anwendung und allgemeiner Satz) expliziert (Abbildung 3).

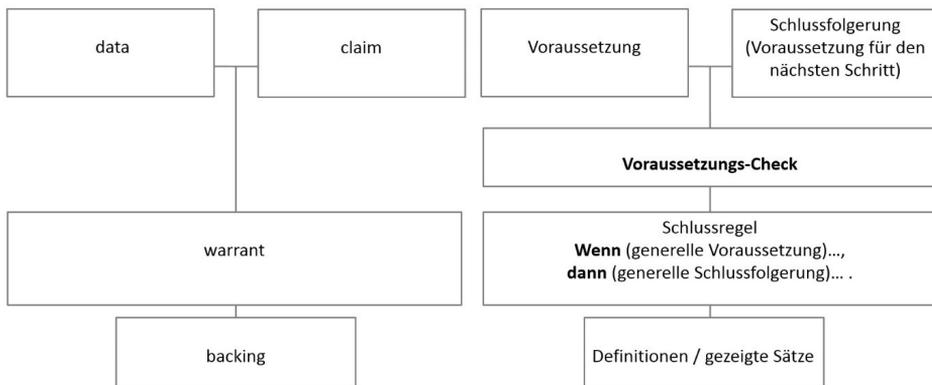


Abb. 3: Toulmin's Argumentationsmodell (1958) und seine didaktische Adaption (Prediger & Hein, 2017)

Für das oben genannte Beispiel wären nach der didaktischen Adaption folgende Elemente der logischen Struktur für die vollständige Explikation relevant (Abbildung 4):

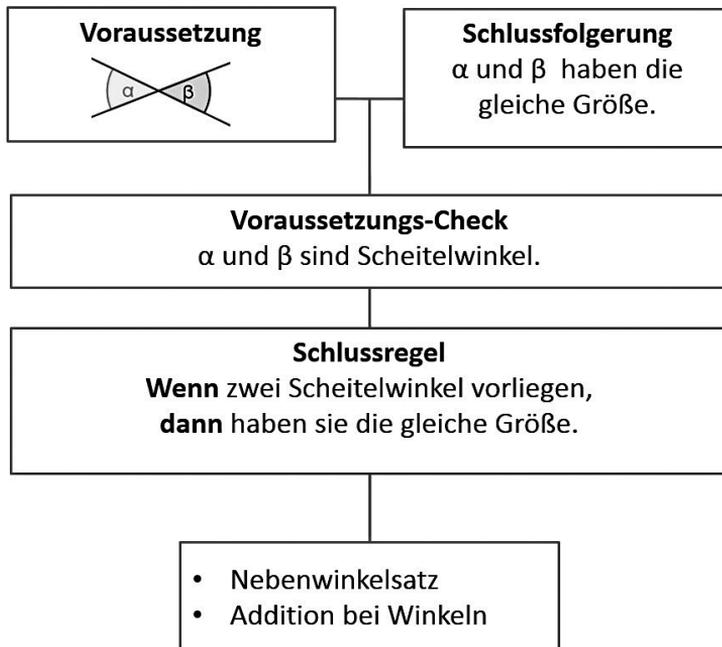


Abb. 4: Beispiel: Anwendung des Scheitelwinkelsatzes (Prediger & Hein, 2017)

Das Bewältigen der (2.) sprachlichen Anforderungen des formalen mathematischen Argumentierens ist nicht nur zur Kommunikation notwendig, sondern auch wegen ihrer epistemischen Rolle (Bailey, 2007; Schleppegrell, 2004). Halliday und Matthiessen (2004) rekonstruieren die lexikalischen Mittel und syntaktischen Strukturen für das alltägliche Begründen und Schlussfolgern. Auch mathematische Sätze können unterschiedliche syntaktische Formen haben, die jedoch unterschiedlich explizit ihre Struktur verdeutlichen (z. B. „Wenn Wechselwinkel vorliegen, dann sind sie gleich groß.“). Bei letzterem sind sowohl die Voraussetzungen (Wechselwinkel), die erfüllt sein müssen, damit der Satz gilt, als auch seine Schlussfolgerungen (gleiche Größe der Winkel) klar expliziert, was deren Verstehen erleichtert (Selden & Selden, 1995). Das komplexe Zusammenspiel dieser logischen Bindewörter wurde in den späteren Designexperimenten noch genauer empirisch rekonstruiert.

### 3.3 Explikationen durch strukturelles und verbales Scaffolding bei Winkelsätzen

Aus der Strukturierung und Spezifizierung des Lerngegenstandes, die aufgrund des Forschungsstandes und der ersten Designzyklen geschahen, wurden für die Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements (siehe 2.3) folgende Designprinzipien zur För-

derung der Bewältigung der logisch-strukturellen und sprachlichen Anforderungen beim formalen mathematischen Argumentieren entwickelt (siehe auch Prediger, 2018):

*Designprinzip 1 (DP1): Explikation der logischen Struktur:* Um die unsichtbare, logische Struktur (Hemmi, 2008) sichtbar zu machen und damit Lerngelegenheiten zu schaffen, sollten die Elemente der logischen Struktur, deren logische Bezüge und mögliche Argumentationsbasen durch die Lehrkraft expliziert werden.

*Designprinzip 2 (DP2): Strukturelles Scaffolding:* Um die Explikation der logischer Struktur von formalen mathematischen Argumentationen von den Lernenden einzufordern und deren Beweisprozesse zu strukturieren, kann ein strukturelles Scaffolding genutzt werden (Hein & Prediger, 2017), das angelehnt ist an andere Vorschläge für Scaffolding, die entwickelt wurden, um durch ein vorübergehendes Gerüst herausfordernde Lernaktivitäten zu unterstützen (Wood, Bruner & Ross, 1976). Hier soll das adaptierte Toulmin-Modell Grundlage sein (Prediger & Hein, 2017).

*Designprinzip 3 (DP3): Sprache einfordern und unterstützen:* Die Verbalisierung der logischen Struktur und seiner logischen Bezüge bedarf einer besonderen Unterstützung wie auch anhand der ersten Zyklen rekonstruiert werden konnte (Hein & Prediger, 2017). Dafür können unterschiedliche Unterstützungsmöglichkeiten wie ein verbales Scaffolding genutzt werden (Gibbons, 2002).

Mit Hilfe der abgeleiteten Designprinzipien wurde dann das ganz konkrete Design des Lehr-Lern-Arrangements entwickelt:

*Designelement 1 (DE1): Lokal geordnete Sätze:* Im Mathematikunterricht wird zwar nicht axiomatisch vorgegangen – also nicht alle Sätze aufeinander aufbauend hergeleitet – jedoch gibt es lokal geordnete Sätze (Freudenthal, 1963) an denen eine Axiomatik erlebbar wird. Die Winkelsätze sind lokal geordnet (Abbildung 5) und werden aufgrund dessen genutzt, um die größere Struktur mit einer klaren Argumentationsbasis und Reihenfolge zu explizieren (DP1).

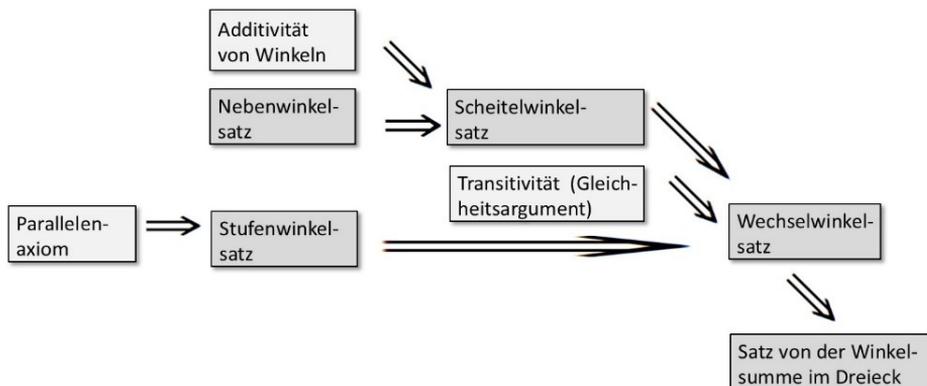


Abb. 5: Lokale Ordnung der Winkelsätze

Die Winkelsätze machen Aussagen über gleiche Größen von Winkeln, die eine besondere Lagebeziehung zueinander haben, oder auch deren Winkelsummen sich zu 180 ergänzen (Abbildung 6).



Abb. 6: Relevante Lagebeziehungen der Winkel in den Sätzen

Die Schülerinnen und Schüler in den Designexperimenten mussten dann beispielsweise folgende Aufgabe bearbeiten (Abbildung 7):

Begründe folgende Aussage:  
Wenn die Geraden  $g$  und  $h$  parallel sind,  
dann sind die Winkel  $\alpha$  und  $\gamma$  gleich groß.

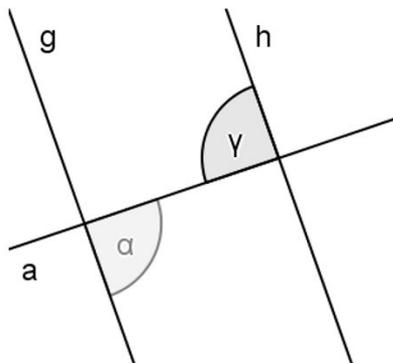


Abb. 7: Aufgabe zum Wechselwinkelsatz

*Designelement 2 (DE2): Materialisierte Argumentationsstrukturen:* Für die Explikation der Elemente der logischen Struktur durch die Lehrkraft (DP 1) und zum strukturellen Scaffolding der Lernenden (DP 2) wurden *materialisierte Argumentationsstrukturen* (Abbildung 8) entwickelt. Diese bestehen aus einzelnen Arbeitsblättern, die den einzelnen Argumentationsschritten entsprechen mit den Feldern des adaptierten Toulmin-Modells (Abbildung 3). Die materialisierten Argumentationsstrukturen fordern zur Explikation auf, können erst einmal – ähnlich wie im normalen, mathematischen Prozess beim Finden einer mathematischen Argumentation – nicht linear gefüllt werden. Anschließend können sie jedoch linear gelesen und verschriftlicht werden.

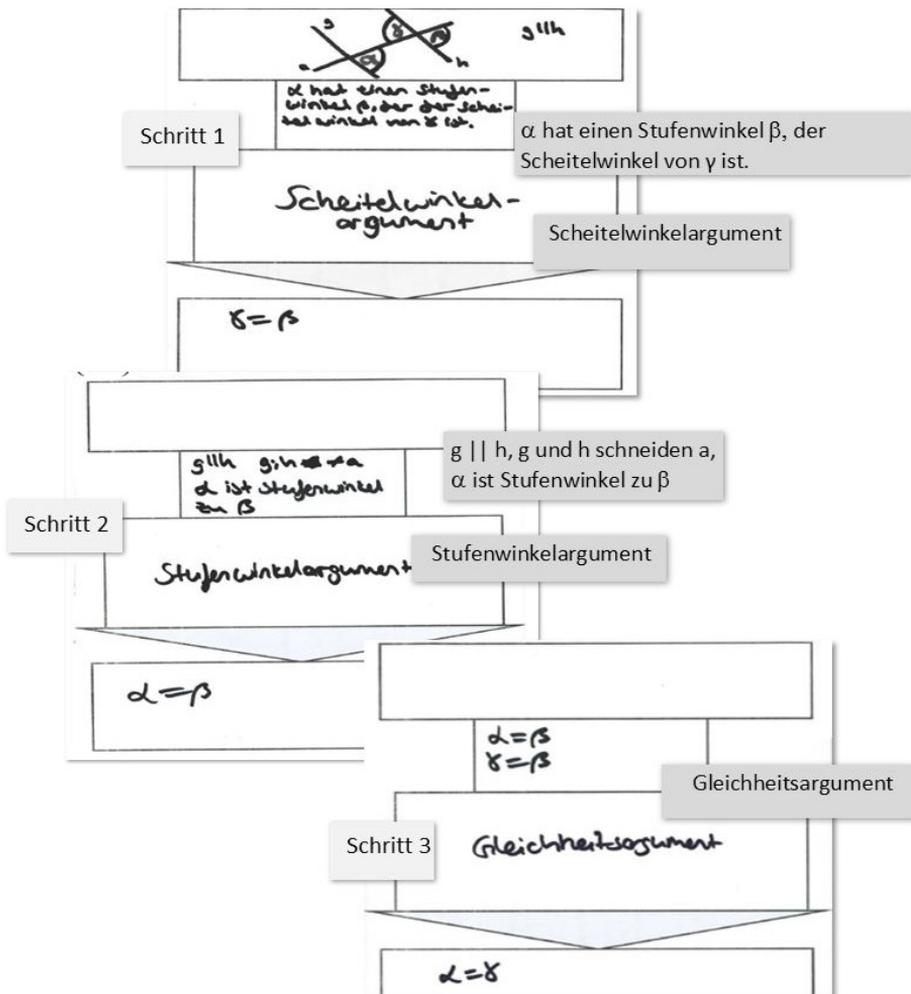


Abb. 8: Katjas und Emilias drei Argumentationsschritte in den materialisierten Argumentationsstrukturen (Wechselwinkelsatz) (Hein & Prediger, 2017)

*Designelement 3 (DE3): Sprachliche Unterstützung des formalen mathematischen Argumentierens:* Die Sprache wird im Lehr-Lern-Arrangement bewusst eingesetzt. So sind die Winkelsätze in Wenn-Dann-Sätzen formuliert, so dass die zu erfüllenden Voraussetzungen und die daraus resultierenden Schlussfolgerungen expliziert werden (DP1). Die logischen Beziehungen wurden in den ersten Designexperimenten in Form eines verbalen Modellings versprachlicht, um zu verdeutlichen, wie diese Beziehungen expliziert werden können (DP3). Die genaueren sprachlichen Anforderungen und deren komplexes Zusammenspiel wurden jedoch erst später durch die Empirie identifiziert.

### 3.4 Entwicklung der Scaffoldingwerkzeuge in Labor- und Klassensettings

Nachdem im 1. Zyklus grundsätzliche Probleme beim formalen mathematischen Argumentieren identifiziert wurden, aufgrund derer das strukturelle Scaffolding mit Winkelsätzen entwickelt wurde, wurde durch die Designexperimente (siehe 2.4) der Zyklen 2–3 das Lehr-Lern-Arrangement (jeweils in Laborsettings) überarbeitet. In den Zyklen 4–5 wurden das Lehr-Lern-Arrangement auf größere Gruppen ausgeweitet, die sprachlichen Anforderungen identifiziert und Bewältigungsmöglichkeiten dieser implementiert (Gruppensettings).

### 3.5 Lernprozesse beim formalen mathematischen Argumentieren

Erste Beiträge zur lokalen Theorienbildung (siehe 2.5) wurden anhand der Transkripte der Designexperimente und der Schriftprodukte wie ausgefüllte materialisierte Argumentationsstrukturen und von den Lernenden produzierten Texten entwickelt. Die Analyse der Explikation der Elemente der logischen Struktur wurde mit dem adaptierten Toulmin-Modell durchgeführt, das durch die Analysen weiter geschärft wurde (Prediger & Hein, 2017).

Die Analysen der Prozesse in den Designexperimenten zeigen, dass sich die Lernenden an die materialisierten Argumentationsstrukturen erst gewöhnen müssen. Nach einer Phase des Eindenkens können sie nach und nach die Elemente der logischen Struktur durch das Ausfüllen der materialisierten Argumentationsstrukturen explizieren (Hein & Prediger, 2017). Das Ausfüllen der materialisierten Argumentationsstrukturen erfolgte zumeist nicht linear im Gegensatz zu der Verschriftlichung, die wie vom Scaffolding intendiert eher linear erfolgte (Prediger & Hein, 2017). Die Explikation der Elemente der logischen Struktur war dabei sehr unterschiedlich, so dass für Wenn-Dann-Sätze auch mitunter nur Teile genannt wurden oder diese nur verdichtet durch die Bezeichnung der Sätze integriert wurden (Prediger & Hein, 2017). Die Verbalisierungen der meisten Lernenden zeichnet sich – so wie bei Katja und Emilia – durch zunehmende Explikation und Linearität aus (genauer Hein & Prediger, 2017).

Bei der Analyse der sprachlichen Mittel zeigte sich auch, wie unterschiedlich die Elemente der logischen Struktur und deren Beziehungen sprachlich realisiert werden können. Eine Metasprache ist notwendig, um explizit über die Unterscheidung Satz und seiner Anwendung sowie über einzelne Elemente der logischen Struktur zu sprechen. Beispielsweise ist eine Einleitung des Wenn-Dann-Satzes durch „Das Argument besagt, dass...“ oder Ähnliches notwendig, um diesen auch explizieren zu können (siehe auch Prediger & Hein, 2017). Tendenziell scheint zu gelten: je mehr Elemente und deren Verbindungen expliziert werden, desto mehr und komplexere sprachliche Verbindungen in einem Satz und zwischen Sätzen werden benötigt (Prediger & Hein, 2017).

#### 4. Diskussion

Im Projekt MuM-Beweisen wurde der Lerngegenstand *logische Struktur beim formalen mathematischen Argumentieren* ausgeschärft und zur Unterstützung seiner Bewältigung ein Lehr-Lern-Arrangement entwickelt. Durch die Analysen der Lernprozesse wurden außerdem die Lernwege der Lernenden im Lehr-Lern-Arrangement untersucht und dabei mögliche verbale Realisierungen rekonstruiert. Daran wird exemplarisch sichtbar, wie in den unterschiedlichen Arbeitsbereichen des Dortmunder Modells verschiedene Aspekte, die miteinander vernetzt sind, entwickelt und erforscht werden können. Auf unterschiedliche Weisen können damit Beiträge geleistet werden, die die Lücke zwischen Theorie und Praxis zu schließen: Einerseits werden auf Grundlage der Designexperimente die Lehr-Lern-Arrangements weiterentwickelt, die auch teilweise schon innerhalb der Projekte im größeren Umfang durch Kooperation mit Lehrenden im regulären Schulunterricht durchgeführt werden können. Teilweise sind dabei in den Projekten bereits quantitative Bedingungs- und Wirksamkeitsstudien integriert (wie in Wessel, 2015). Andererseits sind Anschlussprojekte notwendig, um die Arrangements in der Schule quantitativ zu untersuchen wie beispielsweise durch Pöhler et al. (2017). Durch die Beiträge zur lokalen Theoriebildung über typische Gelingensbedingungen und Hürden sowie die Entwicklung der Lehr-Lern-Arrangements werden zudem Lehrkräfte bei ihrer Unterrichtsplanung und -entwicklung unterstützt, wenn diese etwa in systematische Lehrerfortbildungen wie die des Deutschen Zentrums für Lehrerbildung in Mathematik (DZLM) eingebunden werden können. Neben dem vertieften Verständnis von Lern-Lern-Prozessen und der Gestaltung konkreter Aufgaben ist jedoch die gegenstandsbezogene fachdidaktische Entwicklungsforschung durch Spezifizierung und Strukturierung eines konkreten Lerngegenstandes und der beschränkten Anzahl von Lernenden in den Designexperimenten in den Projekten immer nur lokal und die Gestaltung von Lernprozessen und die lokalen Theorien auf andere Lerngegenstände können nur partiell übertragen werden.

## Danksagung

Ich danke meiner Doktormutter Susanne Prediger für die zahlreichen, konstruktiven Rückmeldungen und das intensive, gemeinsame Arbeiten an dem vorgestellten Projekt.

## Literatur

- Bailey, A. L. (Hrsg.). (2007). *The language demands of school: putting academic English to the test*. New Haven und London: Yale University Press.
- Cobb, P., Confrey, J., Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational researcher*, 32(1), 9–13.
- diSessa, A. & Cobb, P. (2004). Ontological Innovation and the Role of Theory in Design Experiment. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 77–103.
- Durand-Guerrier, V., Boero, P., Douek, N., Epp, S. S. & Tanguay, D. (2011). Examining the Role of Logic in Teaching Proof. In G. Hanna & M. de Villiers (Hrsg.), *Proof and Proving in Mathematics Education* (Bd. 15, S. 369–389). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Freudenthal, H. (1963). Was ist Axiomatik, und welchen Bildungswert kann sie haben? *Der Mathematikunterricht*, 9(4), 5–29.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(6), 867–888.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gravemeijer, K. & Cobb, P. (2006). Design research from the learning design perspective. In J. J. H. Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational design research: The design, development and evaluation of programs, processes and products* (S. 45–85). London: Routledge.
- Greeno, J. G. & Moore, J. L. (1993). Situativity and symbols: Response to Vera and Simon. *Cognitive Science*, 17(1), 49–59.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd ed). London und New York: Oxford University Press.
- Hein, K. & Prediger, S. (2017). Fostering and investigating students' pathways to formal reasoning: A design research project on structural scaffolding for 9th graders. In T. Dooley & G. Gueudet (Hrsg.), *Proceedings of the Tenth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (S. 163–170). Dublin: DCU/ERME.
- Heinze, A. & Reiss, K. (2003). Reasoning and Proof: Methodological Knowledge as a Component of Proof Competence. In M.A. Mariotti (Hrsg.), *International Newsletter of Proof Competence* (Vol. 4).
- Hemmi, K. (2008). Students encounter with proof: the condition of transparency. *ZDM Mathematics Education*, 40, 413–426.
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengießer, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3(3), 3–18.
- Komorek, M. & Prediger, S. (2013). *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign: Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme*. Münster: Waxmann.

- Kultusministerkonferenz. (2003). *Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003*. München: Luchterhand.
- McKenney, S., Nieveen, N. & Van den Akker, J. (2006). Design research from a curriculum perspective. In J. Van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational design research* (S. 67–90). London: Routledge.
- National Council of Teachers in Mathematics (Hrsg.). (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston: NCTM.
- Pöhler, B., Prediger, S. & Neugebauer, P. (2017). Content- and language integrated learning: A field experiment for percentages. In B. Kaur, W. K. Ho, T. L. Toh & B. H. Choy (Hrsg.), *Proceedings of the 41st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Bd. 4, S. 4.73–4.80). Singapore.
- Prediger, S. (2015). Theorien und Theoriebildung in didaktischer Forschung und Entwicklung. In R. Bruder, L. Hefendehl-Hebeker, B. Schmidt-Thieme & H.-G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch der Mathematikdidaktik* (S. 643–662). Berlin und Heidelberg: Springer.
- Prediger, S. (2018). Design-Research als fachdidaktisches Forschungsformat: Am Beispiel Auffalten und Verdichten mathematischer Strukturen. In P. Bender (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht*. Münster: WTM. Eingereicht zur Publikation.
- Prediger, S., Gravemeijer, K. & Confrey, J. (2015). Design research with a focus on learning processes: an overview on achievements and challenges. *ZDM*, 47(6), 877–891.
- Prediger, S. & Hein, K. (2017). Learning to meet language demands in multi-step mathematical argumentations: Design research on a subject-specific genre. *European Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 309–335.
- Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hußmann, S., Thiele, J. & Ralle, B. (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. *Mathematischer und Naturwissenschaftlicher Unterricht*, 65(8), 452–457.
- Prediger, S. & Zwetzschler, L. (2013). Topic-specific design research with a focus on learning processes: The case of understanding algebraic equivalence in grade 8. In T. Plomp & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational design research: Part B illustrative cases* (S. 407–424). Enschede: SLO, Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Reiss, K. (2002). *Argumentieren, Begründen, Beweisen im Mathematikunterricht*. Projektserver SINUS. Bayreuth: Universität.
- Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: a functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Selden, J. & Selden, A. (1995). Unpacking the logic of mathematical statements. *Educational Studies in Mathematics*, 29(2), 123–151.
- Simpson, A. (2015). The anatomy of a mathematical proof: Implications for analyses with Toulmin's scheme. *Educational Studies in Mathematics*, 90(1), 1–17.
- Steffe, L. P. & Thompson, P. W. (2000). Teaching experiment methodology: Underlying principles and essential elements. In R. Lesh & E. Kelly (Hrsg.), *Research design in mathematics and science education* (S. 267–306). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stylianides, G. J. & Stylianides, A. J. (2017). Research-based interventions in the area of proof: the past, the present, and the future. *Educational Studies in Mathematics*, 96(2), 119–127.
- Toulmin, S. E. (1958). *The Uses of Arguments*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van den Akker, J. (1999). Principles and Methods of Development Research. In J. Van den Akker, R. M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen & T. Plomp (Hrsg.), *Design Ap-*

*proaches and Tools in Education and Training* (S. 1–14). Dodrecht: Kluwer Academic Publishers.

Wessel, L. (2015). *Fach- und sprachintegrierte Förderung durch Darstellungsvernetzung und Scaffolding*. Wiesbaden: Springer.

Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89–100.



Katharina Kraus und Johannes Schimming

## **Spielfeld statt Spielregel**

### **Der Evangelische Religionsunterricht als verbindliches Fach inmitten einer nichtkonfessionellen Mehrheitsgesellschaft**

#### **Eine explorative Untersuchung**

##### **Was Sie in diesem Beitrag erwartet**

Der Beitrag fokussiert eine explorative Untersuchung von mitteldeutschen Schulen, die trotz der geringen Konfessionszugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler einen evangelischen Religionsunterricht verpflichtend für alle anbieten. Ziel war es, die Auswirkung der mehrheitlich nichtkonfessionellen Schülerschaft auf das Verständnis des Fachs und dessen Einbindung in den Schulalltag qualitativ zu beschreiben. Einer knappen Darstellung der gesetzlichen Grundlagen (1.) folgt eine Erläuterung der fachdidaktischen Prämissen für einen zukunftsfähigen RU sowie der kontextuellen Bedingungen Mitteldeutschlands (2.). Anschließend wird das Untersuchungssample vorgestellt. Methodisch von der Reflexiven Grounded Theory geleitet, führten wir Gespräche mit Akteuren aus drei freien Schulen, die evangelischen Religionsunterricht obligatorisch erteilen (3.). Aus den Ergebnissen wird deutlich, dass die Verbindlichkeit des Religionsunterrichts nur im Zusammenhang mit den ebenfalls gemeinsamen Schulritualen verständlich wird (4.). Die im Datenmaterial erkennbare Spannung zwischen einer geforderten konfessionellen Ausrichtung des RU und einem schulintern praktizierten bekenntnisoffenen Unterricht deuten wir mit der Metapher des *Spielfeldes*, die auf die graduelle Ausdeutung und Erprobung des konfessionellen Bezuges verweist.

##### **Schlüsselbegriffe**

gemeinsamer evangelischer Religionsunterricht – freie/religiöse Schulen – nichtkonfessionelle Mehrheit – partizipative Schulfeier

## **1. Einleitung**

Als man 1949 das Grundgesetz verfasste und darin den Religionsunterricht als einziges Schulfach explizit aufnahm, war die Sache klar: Eine Lehrkraft, die wie mit ihr

rund 96 %<sup>1</sup> der Bevölkerung entweder der evangelischen oder katholischen Kirche angehört, unterrichtet eine konfessionell-homogene Gruppe nach den Lehrplaninhalten, die von einer der beiden Glaubensgemeinschaften (mit-)bestimmt<sup>2</sup> werden.

Knapp 70 Jahre später ist die Lage eine andere: Die Gruppe der Konfessionslosen übertrifft jene Gruppen, die sich jeweils einer christlichen Konfession zurechnen; 10% der Deutschen gehören anderen Religionen an. Dabei variiert die religiöse Prägung stark: von einer multireligiösen Großstadt wie Hamburg über weitestgehend geschlossen konfessionell geprägte Gebiete in Süddeutschland bis zu überwiegend nichtkonfessionellen Gebieten in Ostdeutschland finden sich unterschiedliche Schattierungen konfessioneller Zusammensetzung. Dieser Wandel der Gesellschaft hatte und hat Auswirkungen auf die rechtliche Rahmung und konzeptionelle Gestaltung des Religionsunterrichts in den einzelnen Bundesländern. Neben dem regulären konfessionellen Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes, der vom Bezug auf eine konkrete Bekenntnisgemeinschaft ausgeht, gibt es in Berlin, Bremen, Brandenburg und Hamburg eigenständige, kontextuell geprägte Formen religiöser Schulbildung.<sup>3</sup> Zugunsten eines gemeinsamen Unterrichts im Klassenverband verzichten diese auf eine verbindliche Aufteilung der Lerngruppen nach Konfessionszugehörigkeit.

## 2. Religionsunterricht in Deutschland – zwischen konfessioneller Identität und nichtkonfessioneller Mehrheitsgesellschaft<sup>4</sup>

In einem jüngst verfassten Positionspapier einigten sich evangelische, katholische und christlich-orthodoxe Fachdidaktiker\*innen auf Prämissen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht. Nach wie vor gehen sie dabei von dem Prinzip einer *konfessionellen* Prägung des Faches aus. Auf dieser Grundlage soll jedoch der religiösen

1 Die Zahlen entstammen dem Religionsmonitor (vgl. Pollack und Müller, 2013, S. 33).

2 Der Religionsunterricht als *res mixta* wird von Kirche und Staat gemeinsam verantwortet. (Zur rechtlichen Grundlage des RU siehe Classen, 2015, S. 225–246.)

3 Die ersten drei Bundesländer berufen sich auf Art. 141 GG, der eine Ausnahme von Art. 7 Abs. 3 GG zugesteht. Demnach hat Berlin den RU fakultativ neben dem ordentlichen Ethikunterricht zugelassen (vgl. Kenngott und Kuld, 2012), Bremen einen überkonfessionellen christlichen RU eingeführt und Brandenburg angesichts der mehrheitlich nichtkonfessionellen Schülerschaft ein gemeinsames Fach unter dem Namen *Lebenskunde-Ethik-Religionskunde* geschaffen (vgl. Kenngott, 2015). Hamburg hält am konfessionellen RU fest, trägt aber der multireligiösen Schulhofsituation Rechnung und beteiligt auch andere Religionsgemeinschaften an der inhaltlichen Ausgestaltung des Faches (vgl. Knauth, 2012).

4 Wir verwenden diesen Begriff im gesamten Artikel als Problemanzeige. Andere Bezeichnungen wie *konfessionslos* oder *konfessionsfrei* verweisen auf den Hintergrund mehrheitlicher Konfessionszugehörigkeit und implizieren eine Bewertung der Nichtkonfessionalität als Verlust oder Gewinn. In einem gesellschaftlichen Kontext, in dem die Mehrheit der Bevölkerung eine indifferente Haltung zu Religionsgemeinschaften einnimmt, ist die Religionsbindung aus der Innenperspektive der Personengruppe eine irrelevante Kategorie. Während die Bildungsinteressen der evangelischen oder katholischen Christen durch Großinstitutionen vertreten werden, gibt es keine vergleichbare Instanz, die die Interessen der Nichtkonfessionellen bildungstheoretisch artikuliert.

Pluralität der SuS mehr Aufmerksamkeit zukommen, indem *Kooperationen* mit anderen Glaubensgemeinschaften bzw. den Ersatz- und Alternativfächern (etwa dem Ethikunterricht) angestrebt werden sowie den *kontextuellen* Gegebenheiten vor Ort stärker Rechnung getragen wird (vgl. Positionspapier, 2017, S. 446).<sup>5</sup>

In der *Konfessionalität* des Unterrichts sehen Befürworter die positive wie negative Religionsfreiheit gewahrt (Art. 4 GG). Anders als in einem religionskundlichen Unterricht sind Lehrkraft,<sup>6</sup> Unterrichtsinhalte und ein Großteil der Mitschüler\*innen<sup>7</sup> in einer Glaubensgemeinschaft mit einem gemeinsamen Bekenntnis verwurzelt. Durch diese Transparenz werde den SuS eine Positionierung in religiösen Fragen erleichtert. Die eigene religiöse Identität der SuS könne sich gegenüber einem identifizierbaren Glauben entwerfen und bilde dadurch die Grundlage für die Fähigkeit zum Dialog (vgl. Schweitzer, 2017, S. 47–49).

Diese Differenzierung der Lerngruppe leuchtet ein, wenn die Mehrheit der SuS sich einer großen Bekenntnisgemeinschaft zugehörig fühlt. Im regionalen *Kontext* der neuen Bundesländer<sup>8</sup> ordnet sich die Bevölkerungsmehrheit allerdings keiner konkreten Religions- oder Weltanschauungsgemeinschaft zu und auch die meisten SuS verhalten sich zu religiösen Fragen indifferent.<sup>9</sup> Schulte formuliert das Paradox einer „Unselbstverständlichkeit“ bei gleichzeitiger „Konkurrenzlosigkeit“ christlicher Religion (2014, S. 74). Die kulturelle Bedeutung des Christentums habe so stark abgenommen, dass dessen Plausibilität immer schwerer zu vermitteln sei. Zugleich gebe es in den neuen Bundesländern kaum eine Alternative zur christlichen Religion, da andere Religionen im öffentlichen Leben noch weniger präsent seien. Auch wird die Differenz zwischen evangelischem und katholischem Glauben kaum wahrgenommen, weshalb die Entscheidung für oder gegen einen der beiden christlichen Religionsunterrichte von den Schüler\*innen oder deren Eltern eher von „willkürlichen“ Gesichtspunkten geleitet ist denn von einer Auseinandersetzung mit den un-

- 
- 5 Mit diesem fachdidaktischen Positionspapier stimmen die Deutschen Bischofskonferenz und die Evangelische Kirche in Deutschland als Verantwortliche für die inhaltliche Ausrichtung des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts weitgehend überein. Bezogen auf *Kooperation* mit anderen Fächern akzentuieren sie hingegen primär die christliche Ökumene, während die Hochschullehrenden auch einen interreligiösen Austausch und die Zusammenarbeit mit den s.g. Alternativfächern (Ethik und Philosophie) suchen (vgl.: DBK, 2016, S. 30; EKD, 2018, S. 18; Positionspapier, 2017, S. 447).
  - 6 Katholischerseits wird das Konfessorische des Unterrichts, das sich aus dem Bekenntnis der Lehrkraft als Repräsentant\*in des „spezifischen Weltzugangs ihres Fachs“ ableitet, noch stärker betont (vgl. Schmid, 2017, S. 64).
  - 7 Während in der katholischen Tradition die Konfessionalität des Unterrichts durch das Ideal bestimmt ist, dass neben den Lehrkräften und Unterrichtsinhalten auch die Lernenden einen Bezug zum katholischen Glauben haben sollen, tritt die Konfessionszugehörigkeit der SuS in der evangelischen Kirche in den Hintergrund.
  - 8 Darauf, dass Nichtkonfessionalität längst nicht mehr nur ein Phänomen Ostdeutschlands ist, weisen u. a. Käbisch, 2013 und Lütze, 2017 hin.
  - 9 Die Religionssoziologie hat die Nichtkonfessionalität bisher vor allem als Negativphänomen bestimmt, positive Aussagen darüber, ob diese Indifferenz eher Ausdruck einer „Religionsverweigerung“ oder einer „religiösen Unentschiedenheit“ ist, lassen sich auf der Grundlage bisheriger Erhebungen nicht empirisch abstecken (vgl. dazu Lorenzen, 2017, S. 122–124).

terschiedlichen Bekenntnisinhalten.<sup>10</sup> Folglich wählen an öffentlichen Schulen auch 25 Jahre nach Einführung des Faches nur eine Minderheit den konfessionellen, meist evangelischen Religionsunterricht (17–30 %), während die Mehrheit der SuS den neutralen Ethikunterricht besucht (63–80 %).<sup>11</sup> Allerdings spiegeln diese Zahlen wider, was auch für die gesamte ostdeutsche Bevölkerung ausgesagt werden kann: Das Interesse an einer rein intellektuellen Auseinandersetzung mit religiösen Themen ist höher als die Bereitschaft, sich durch Mitgliedschaft das christliche Bekenntnis zu eigen zu machen (vgl. Schulte, 2014, S. 75). Möglicherweise stellt diese Offenheit einen wichtigen Faktor dafür dar, dass nach der Wiedervereinigung neben der Einführung des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen auch zahlreiche freie konfessionelle Schulen gegründet wurden. Gegenwärtig sind fast die Hälfte aller allgemeinbildenden evangelischen Schulen in Ostdeutschland zu finden (vgl. Domsgen, 2014, S. 69) und stellen dort den größten Anteil freier Schulen.<sup>12</sup> Dabei steht der Besuch dieser Schulen prinzipiell auch Kindern und Jugendlichen ohne konfessionelle Prägung offen, allerdings sind an vielen religiösen Schulen der Besuch des verbindlichen Religionsunterrichts sowie die gemeinsamen Andachten oder Schulgottesdienste im Schulkonzept festgeschrieben. Die Gewichtung des evangelischen Profils für das Schulkonzept ist dabei unterschiedlich, vermutlich würden aber alle Schulen den von Schreiner (1996) geprägten Leitgedanken, dass eine evangelische Schule ein „Spielraum der Freiheit“ sei, guten Gewissens unterschreiben können. Die Differenz könnte allerdings darin begründet liegen, ob man Freiheit eher theologisch, organisatorisch oder pädagogisch akzentuiert.

### 3. Verbindlicher Religionsunterricht inmitten einer nichtkonfessionellen Mehrheitsgesellschaft?

#### 3.1 Methodische Rahmung der explorativen Untersuchung

Auf der Suche nach schulischen Konzepten religiöser Bildung, die gemeinsames Lernen in religiösen Fragen ermöglichen und gleichzeitig auf die nichtkonfessionellen Mehrheitsverhältnisse Rücksicht nehmen, orientierten wir uns ausschließlich an

---

10 Eine Entscheidung für den Religionsunterricht stellt in den neuen Bundesländern vor allem auch eine Abwahl des Ethikunterrichts dar. Siehe dazu Wermke (2006, S. 39), Domsgen und Lütze (2010, S. 114) sowie Hanisch (2012, S. 71).

11 Die Berechnungen beziehen sich vor allem auf Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen (vgl. Lütze und Scheidler, 2017, S. 284). Nichtchristliche Religionen sind noch deutlicher in der Minderheit. So gibt es etwa in der *Kleinstadtschule* und der *Mittelstadtschule* des Untersuchungssamples (s. u.) jeweils nur ein Kind muslimischen Glaubens, in der *Großstadtschule* lediglich fünf Muslime.

12 Auf die Unschärfe der Begriffe ‚konfessionelle Schule‘ und ‚kirchliche Schule‘ weist Pirner 2015 hin: Konfessionelle Schulen seien nicht per se kirchliche Schulen, zugleich gibt es neben konfessionellen Schulträgern auch überkonfessionell-christliche. Da außerdem zunehmend auch Schulen in nicht-christlicher religiöser Trägerschaft entstehen (zum Beispiel jüdische und islamische Schulen), schlägt er vor von ‚religiösen Schulen‘ zu sprechen.

Schulen in freier Trägerschaft. Diese sind von Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes unabhängig und können daher selbst entscheiden, ob sie das Modell des konfessionsspezifischen Religionsunterrichts mit überkonfessionellem Alternativfach übernehmen oder stattdessen innovative Konzepte in der Fach- und Schulgestaltung umsetzen. Bei unseren Recherchen stießen wir auf Schulen, die ungeachtet der gesellschaftlich schwach verankerten konfessionellen Bindung und unabhängig von den Interessen eines kirchlichen Trägers an einer evangelischen Ausrichtung des Religionsunterrichts festhalten und ihn darüber hinaus für alle SuS verbindlich machen. Daraus entwickelte sich die Forschungsfrage: *Wie beschreiben die Verantwortlichen von Schulen in freier Trägerschaft die Spannung zwischen einem verbindlichen konfessionellen Religionsunterricht und einer potentiell nichtkonfessionellen Schülerschaft.*

Unsere Untersuchung orientiert sich methodologisch und methodisch an der *Reflexiven Grounded Theory* (Breuer et al., 2010). Nach dem Prinzip des Theoretical Sampling haben wir drei weiterführende Schulen in freier Trägerschaft in den drei mitteldeutschen Bundesländern (Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen) ausgewählt, die einen verpflichtenden Religionsunterricht für alle SuS anbieten. Da uns besonders der fachlich-konzeptionelle und schulorganisatorische Bereich interessierte, haben wir im Februar 2018 Interviews mit Vertreter\*innen der Schulen geführt.<sup>13</sup> Die vier Interviewpartner\*innen sind auf unterschiedlichen Funktionsebenen innerhalb der Schulen tätig und stellten sich uns jeweils als geeignetste Gesprächspartner\*innen zur Verankerung des Religionsunterrichts im Schulkonzept vor.<sup>14</sup> Die Sichtweise der SuS und der Eltern wird von uns nur indirekt durch die Reflexion der Befragten einbezogen. Die Gespräche wurden transkribiert und zusammen mit Protokollen der Schulbesuche und Unterrichtshospitationen im Forschungsteam mehrschrittig kodiert und kategorisiert.

Die ausgewählten Schulen unterscheiden sich in ihren kontextuellen Bedingungen hinsichtlich der Schulform, ihres Einzugsgebietes, der konfessionellen Bindung der SuS und Lehrkräfte sowie der Bedeutung christlicher Vollzugsformen für das Schulkonzept.

#### *Eine freie Kleinstadtschule:*

Bei der ersten Schule handelt es sich um eine freie Gesamtschule einer Kleinstadt. Der Name der Schule bezieht sich auf die lokale Reformationsgeschichte. Die Gründung erfolgte 2012 aus einer Elterninitiative, die sich in Reaktion auf die Schließung der weiterführenden Schulen des Ortes formierte und breite Unterstützung durch die Bevölkerung erfuhr. Der Einzugsbereich reicht in den ganzen Landkreis hinein. Die Klassen 5 bis 10 werden zweizügig unterrichtet. Die Schule ist in einem DDR-Plattenbau mit angrenzendem sanierten Altbau untergebracht. Religionsunterricht wird einstündig er-

13 Zum Religionsunterricht an christlichen Schulen gibt es bisher weder grundlegende empirische noch konzeptionelle Studien, an denen man sich orientieren könnte (vgl. Pirner, 2015).

14 Folgende Leitfragen strukturierten dabei die Gespräche: Mit welcher Intention wurde Religionsunterricht als verpflichtendes Fach festgelegt? // Welchen Einfluss hat dies auf die Schulgestaltung? // Welche Rolle spielt Religion an der Schule außerhalb des Unterrichts? // Was ist der Bildungsauftrag des Faches Religion?

teilt. Gegenwärtig gibt es nur eine Lehrkraft für das Fach. Der Anteil der konfessionellen SuS liegt bei etwa 10 bis 20 %<sup>15</sup>. Wir führten ein Gespräch mit dem Vorstandsvorsitzenden und gleichzeitigen Gründungsmitglied (fortan A genannt).

*Eine christliche Mittelstadtschule:*

Auch diese Schule hat einen lokalen protestantischen Namensgeber. Die Schule einer mittelgroßen Stadt ist 2011 aus einer ökumenischen Elterninitiative als Weiterführung einer evangelischen Grundschule hervorgegangen und bezeichnet sich als christliches Gymnasium. In der Stadt gibt es mehrere weiterführende Schulen, die Schülerschaft kommt aus dem ganzen Landkreis. Die Schule ist in einem Neubau untergebracht, aus Kapazitätsgründen werden die Klassen 5–11 bisher nur einzügig unterrichtet. Religionsunterricht wird zweistündig erteilt, es gibt zwei Religionslehrkräfte. Das Kollegium ist mehrheitlich konfessionell gebunden, der Anteil konfessioneller SuS liegt hingegen zwischen 20 und 40 %. Wir führten ein Gespräch mit der stellvertretenden Schulleiterin (B), die gleichzeitig Religionslehrkraft ist.

*Eine evangelisch getragene Großstadtschule:*

Zur Kontrastierung der anderen Schulen handelt es sich bei dieser um ein Gymnasium in Trägerschaft der Evangelischen Schulstiftung. Ein verbindlicher Religionsunterricht für alle ist in diesem Fall also nicht überraschend. Unser Interesse an der Schule weckte ihr Internetauftritt, der eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit dem Konzept des eigenen Religionsunterrichts erkennen ließ. Das Gymnasium wurde 1994 als ökumenische Elterninitiative gegründet, der von Anfang an ein religiöses Profil wichtig war. Der Einzugsbereich umfasst vornehmlich die akademisch geprägte Großstadt, durch eine Kooperation mit einer kleinstädtischen Grundschule wird eine Durchmischung der Schülerschaft angestrebt. In den Klassen 5 bis 12 wird zwei- bis dreizügig unterrichtet. Die Schule ist seit dem Neubau 2002 durch einen Glockenturm als christliches Schulzentrum erkennbar. Religionsunterricht wird zweistündig als konfessionell-kooperativer Unterricht erteilt. Alle Lehrkräfte sind konfessionell gebunden, fünf von ihnen unterrichten Religion. Der Anteil (unterschiedlich) konfessioneller SuS liegt mit ca. 60 bis 70 % überdurchschnittlich hoch. Wir führten ein Gespräch mit einer evangelischen Religionslehrkraft (C1), die zugleich Fachbereichsleiterin ist sowie mit der einzigen Lehrkraft für katholischen Religionsunterricht (C2).

### 3.2 Gemeinsamer Religionsunterricht und Schulrituale als Ausdeutung indifferenter Konfessionalität

Die drei untersuchten mitteldeutschen Schulen verbinden den Unterricht im Klassenverband mit einer evangelischen Ausrichtung des Religionsunterrichts. Die von uns unterstellte Spannung zwischen der Konfessionalität des Fachs und der Nicht-

---

<sup>15</sup> Bei den Angaben zur Konfessionalität der SuS handelt es sich um Schätzungen der Gesprächspartner\*innen.

Konfessionalität der Schülerschaft wurde von den Befragten *spielerisch* aufgelöst. Zum einen wurde betont, dass der Religionsunterricht als *allgemeinbildendes, bekenntnisoffenes* Fach für alle SuS relevant und anschlussfähig sei, weil darin den SuS unabhängig von ihrer weltanschaulichen Sozialisation (religionsbezogenes) Wissen, Denken und Argumentieren nahegebracht werde (1). Zum anderen wurde deutlich, dass die Befragten den verbindlichen Religionsunterricht nicht als einziges konfessionelles Spezifikum auffassten, sondern darüber hinaus die Bedeutung *gemeinsamer* (mehr oder weniger deutlich religiöser) *Rituale* für das inklusive Schulleben unterstrichen (2).

### 3.2.1 Ein Fach für alle – Gemeinsam am christlichen Glauben lernen

Alle Interviewpartner\*innen gingen davon aus, dass sowohl für die Schulanmeldung als auch die Unterrichtsgestaltung eine Bekenntnisbindung der SuS von nachgeordneter Bedeutung ist. Es sei lediglich wahrnehmbar, wenn die religiöse Sozialisation ausgefallen sei.<sup>16</sup> Im Unterrichtskontext trete allerdings auch diese gegenüber dem jeweiligen Vorwissen<sup>17</sup> oder der prinzipiellen Lern- und Gesprächsbereitschaft der SuS zurück.<sup>18</sup> Bei allen Schulgründungen waren zunächst die Vision des gemeinsamen Lernens und eine Wertschätzung von Heterogenität leitende konzeptionelle Ideale. In der Mittelstadt- und Großstadtschule war diese Initiative darüber hinaus ökumenisch getragen, was sich u. a. in der Namensgebung als *christliche* Schule niederschlug.

Die eindeutige Festlegung des Religionsunterrichts auf eine bestimmte Konfession, beschrieb *B* als Anforderung des Kultusministeriums.<sup>19</sup> Im Rahmen einer Anerkennung der *Mittelstadtschule* sei es erforderlich, sich bei der Gestaltung der schulinternen Lehrpläne an den landesweiten Rahmenordnungen zu orientieren (diese liegen für evangelische und katholische Religion sowie Ethik vor). Die Stellenbeschreibung war zunächst ohne Konfessionsbezug ausgeschrieben, da sich eine evangelische Religionslehrkraft darauf bewarb, wurde der evangelische Lehrplan fortan verbindlich.

16 *C2*: „Bei mir wird das Gefühl immer stärker, dass die konfessionellen Unterschiede immer mehr in den Hintergrund treten vor dem Problem der generellen Religiosität oder Areligiosität.“ (Z. 630f.)

17 Dabei ist eine Kirchenbindung allerdings nicht gleichbedeutend damit, dass den SuS die christliche Tradition vertraut ist, was die Lehrkraft *C1* betont. Unterschiedslos gelte für sie mit Beginn der Unterstufe: „In Klasse 5 gehe ich erstmal davon aus, dass die Schüler gar nichts mitbringen.“ Bis zur Oberstufe erwarte Sie allerdings einen substantiellen Wissenszuwachs (vgl. Z. 298–302).

18 *B*: „Ich erkenne das natürlich in Gesprächen, wenn sie Erfahrung haben usw. Aber was für mich auch interessant ist, ist, dass die Klassen, die am wenigsten konfessionell gebunden sind, am meisten theologisieren und Fragen stellen.“ (Z. 126–129)

19 Vgl. *B*: „Das Problem ist, dass man sich bei der Erarbeitung der Lehrpläne entscheiden muss.“ Ein „Kuddelmuddel von evangelisch und katholisch“ sei nicht zulässig (vgl. Z. 148–150).

In der *Großstadtschule* wurde der Unterricht in der Gründungsphase als gemeinsamer Religionsunterricht durchgeführt. Die Überantwortung der Schule in die Trägerschaft der evangelischen Schulstiftung hatte primär organisatorische Gründe. Als Kompromisslösung zwischen dem ökumenischen Ideal von Schule und Elternschaft einerseits und der an konfessioneller Eindeutigkeit interessierten Schulstiftung andererseits, entstand in einem längeren Prozess das gegenwärtig leitende konfessionell-kooperative Unterrichtsmodell.<sup>20</sup>

Im Fall der *Kleinstadtschule* entschied man sich A zufolge in einer vorrangig erfahrungsgeleiteten Abgrenzung gegenüber dem Fach Ethik für den evangelischen Religionsunterricht. Dieser wurde als allgemeinbildender und substanzhaltiger eingeschätzt<sup>21</sup> und deren Lehrkräften eine stärkere Identifikation mit dem Fach zugesprochen.<sup>22</sup> Der konfessionelle Charakter des Faches ist demgegenüber weniger bedeutsam.

Diesem Befund folgend ist der verbindliche *evangelische* Religionsunterricht aus Sicht der Befragten eher ein pragmatischer Kompromiss angesichts externer Institutionen (Schulstiftung, Kultusministerium), da die konzeptionell wichtigere ökumenische (gegenüber den katholischen SuS) oder weltanschauliche (gegenüber nichtkonfessionellen SuS) *Offenheit gegenüber allen SuS* weder in der Bezeichnung noch dem Lehrplan des Faches selbstverständlich transportiert wird. Entscheidend sei es, überhaupt ein ordentliches Unterrichtsfach zu haben und sich darin gemeinsam über Lebensfragen auszutauschen. Folglich ging es den Befragten in ihrem Unterricht auch weniger darum, das evangelische Bekenntnis in den Mittelpunkt zu stellen, sondern religionsphilosophische, kulturgeschichtliche oder anthropologische Grundfra-

---

20 Der Kompromiss sieht vor, dass der Unterricht mehrheitlich (mind. 60% der Unterrichtszeit) konfessionell differenziert erfolgen soll. Aus schulpragmatischen Gründen werden die SuS in den Jahrgangsstufen 5, 6 und 9 im Klassenverband und in den übrigen Stufen nach Konfessionen getrennt unterrichtet. Da der Lehrplan sich erst in der Oberstufe signifikant unterscheidet, orientiere sich die Fachauswahl nach übereinstimmendem Urteil von C1 und C2 maßgeblich an der Sympathie der Lehrperson oder peer-group-Erwägungen. Nichtkonfessionelle SuS müssen sich zwischen einem katholischen oder evangelischen Unterricht entscheiden und wählen, so C1, vorrangig letzteren (vgl. Z. 215–222; 236–239).

21 A: „*Letzten Endes sag ich mal grasen Ethik und Religion schon das gleiche Feld ab. Aber ich glaube trotzdem Religion intensiver, da muss man sich intensiver mit Dingen beschäftigen und ich glaube auch, dass das wie gesagt substantieller ist, wenn ich mir dann anhand von Bibeltexten und Gemälden [Inhalte aneigne]. Das habe ich im Ethikunterricht so nicht kennengelernt.*“ (Z. 432–437)

22 Dabei schätzte A zum einen die fachdidaktische Ausbildung von Religionslehrkräften gegenüber den Ethiklehrkräften als solider ein, zum anderen unterstellte er ersteren eine feste Überzeugung mit ihrem Fach zu verbinden auch dadurch auch auf ihre SuS inspirierender wirken zu können: „*Wer etwas aus Überzeugung macht, aus innen heraus motiviert, der macht das ernsthafter, und der macht das so, dass ich die Leute mitreißt.*“ (Z. 448f.)

gen hervorzuheben.<sup>23</sup> Der Unterricht wird vorrangig kognitiv akzentuiert als Wissenserwerb über Religionen und dessen Reflexion. Eine konfessionelle Bindung der Lerngruppe sei aus ihrer Sicht ein kaum wahrnehmbares und angesichts der innerkonfessionellen Varianz ein äußerst unscharfes Distinktionsmerkmal. Von den nichtkonfessionellen Eltern sowie SuS werde in Einzelfällen die Bedeutung von Religion an sich angefragt (nicht des spezifischen Bekenntnisses). Dies wird von den Befragten als legitime Position akzeptiert, veranlasste jedoch nicht dazu, die verbindliche Teilnahme am Unterricht zu relativieren.<sup>24</sup>

### 3.2.2 Ein Ritual für alle – Gemeinschaft liturgisch gestalten

Noch deutlicher zeigte sich in den Interviews der *spielerische* Umgang mit evangelischer Liturgie in den gemeinsamen Schulfeiern, von denen wir jene der *Groß-* und *Mittelstadtschule* auch miterleben konnten. Die Feiern sind ebenfalls im Schulkonzept aufgenommen und dürften in der Innen- und Außenwahrnehmung der Schule deutlich präsenter sein als der gemeinsame Religionsunterricht. Dabei sind uns drei liturgische Modelle begegnet, die jeweils mit eigenem konzeptionellen Akzent die Schulgemeinschaft zur Darstellung bringen und sich in verschiedenen Abstufungen am evangelischen Gottesdienst orientieren.

In der *Großstadtschule* findet wöchentlich ein „Schulgottesdienst“ statt, der von C1 als „Mitte des Schullebens“<sup>25</sup> bezeichnet wird. Diese zentrale Stellung äußert sich *zeitlich*, da der Gottesdienst jeweils Mittwoch mittags (in der Mitte der Woche und mitten am Tag) stattfindet; *räumlich*, weil die SuS im größten Schulraum (der Turnhalle) in einem großen Halbkreis zusammenkommen; *liturgisch*, da die meisten Gottesdienste nicht von professionellen Akteuren, sondern den Schulklassen vorbereitet werden (jede Klasse gestaltet einen Gottesdienst im Schuljahr); *pädagogisch*, weil neben gemeinsamer Andacht, Gesang und Gebet auch Informationen aus dem Schulleben einer großen Öffentlichkeit vorgestellt (z. B. neue Mitarbeiter begrüßt) und besondere Leistungen gewürdigt werden (z. B. die Gewinnerin eines Vorlesewettbewerbes). Die Teilnahme an diesen Gottesdiensten ist freiwillig, während des

23 Vgl. besonders C2: „Im Religionsunterricht ist der Schwerpunkt schon eher inhaltlicher, kulturgeschichtlicher, also sozusagen, ja faktenorientiert ist auch schlecht, aber schon so in diese Richtung. Auch natürlich methodisch. [...] was für Textsorten gibt es usw. und wie kann man die sinnvoll verstehen, usw. wie ist die Bibel entstanden und der ganze Hintergrund. [...] Bevor sie Blödsinn reden bei ihrem Gottesdienst, den sie vorbereiten, in der Predigt vorne, müssen sie sich inhaltlich erstmal mit dem Text auseinandersetzen.“ (Z. 685–694)

24 Dabei wird einerseits darauf hingewiesen, dass die Eltern mit der Wahl der Schule wüssten, worauf sie sich einließen und diesen Umstand zugunsten der Schule in Kauf nehmen würden (so A, vgl. Z. 309f.), dass sie auch andere Schulen in Erwägung ziehen könnten (so C1, vgl. Z. 638f.) bzw. das Schulkonzept auch in diesem Bereich angepasst werden könnte, sofern es Anfragen gäbe (so B, vgl. Z. 34f.).

25 Vgl. Z. 23.

Gottesdienstes findet jedoch weder Unterricht statt, noch sind gesellige Freizeitaktivitäten gestattet.<sup>26</sup> Damit wird unter Verwendung christlicher Symbole und Rituale ein liturgischer Rahmen geschaffen, der den Schulalltag für alle verbindlich unterbricht, die inhaltliche Gestaltung dieser Auszeit jedoch der Schulgemeinschaft überlässt.<sup>27</sup>

In der *Mittelstadtschule* beginnt der Unterricht jeden Montag mit einem „Wochenimpuls“, der ebenfalls in der Turnhalle stattfindet und von einzelnen SuS verantwortet wird. Die Feier nimmt meist Elemente einer christlichen Andacht auf (vor allem am Liedgut erkennbar), die SuS dürfen aber davon abweichen. Auch inhaltlich können die SuS ihre persönlichen Themen einbringen, ein religiöser Bezug ist nicht vorgeschrieben. Die Teilnahme am Wochenimpuls ist verpflichtend. Jede\*r Schüler\*in soll im Laufe der Schullaufbahn einen Wochenimpuls gestalten. Da das Engagement der vorbereitenden SuS in der Vergangenheit unterschiedlich hoch war, wird die Präsentation der Andacht mittlerweile von der Religionslehrkraft bewertet und fließt als Note in den Religionsunterricht ein. Auch die Lehrkräfte sind in den Vorbereitungsturnus einbezogen. Daneben gibt es an Schul- und Kirchenjahr angelehnte Gottesdienste, die von hauptamtlichen Mitarbeitern des Ortes in verschiedenen Kirchen zusammen mit einzelnen Klassenstufen gestaltet sowie von allen SuS besucht werden.

In der *Kleinstadtschule* findet demgegenüber keine wöchentliche liturgische Feier statt. Stattdessen wurde vor einigen Jahren eine schulinterne Lebenswendefeier für die SuS der 8. Klasse ins Leben gerufen, die Anleihen bei der sozialistischen Jugendweihe und der evangelischen Konfirmation nimmt.<sup>28</sup> Mit ersterer verbindet sie u. a. die gemeinsame Feier im Klassenverband und die organisatorische Verantwortung der Schule, eine Parallele zur Konfirmation ist etwa der vom örtlichen Pfarrer gesprochene Segen für alle Teilnehmenden. Außerdem finden im Vorfeld Vorbereitungsseminare und -exkursionen statt<sup>29</sup> und den Eltern wird die Möglichkeit gegeben, für ihre Kinder einen Spruch auszuwählen (dies kann auch ein Bibelvers sein), der in ein Erinnerungsalbum gedruckt und den Jugendlichen feierlich überreicht wird.

Während in der *Großstadtschule* der Gottesdienst sehr zentral verankert ist und sowohl in der Bezeichnung als auch der Gestaltung einen Transzendenzbezug nahelegt, benutzt die Mittelstadtschule mit der Bezeichnung „Wochenimpuls“ eine Ver-

26 Besondere Gottesdienste sind für alle verpflichtend, so etwa zum Beginn und Ende des Schuljahres sowie zu den kirchlichen Hochfesten. Außerdem ist jede Lehrkraft zum Wochenbeginn dazu angehalten, die erste Schulstunde mit einem religiösen bzw. nachdenklichen Impuls zu beginnen (vgl. Z. 26).

27 Die meisten SuS orientieren sich CI zufolge trotz des Gestaltungsspielraumes meist an Formen aus den ihnen bekannten Gottesdiensten (vgl. Z. 71).

28 Vgl. für die historische, empirische und theologische Würdigung dieser *Segensfeiern* Handke (2016).

29 Dabei ist für A die lokale Kirche ein wichtiger regionaler Partner, allerdings nicht gegenüber anderen Akteuren herausgehoben (vgl. 231–237; Z. 355; Z. 550).

mittlungsfür, die sich inhaltlich einer säkularisierten Wortverkündigung öffnet, den wiederkehrenden liturgischen Rahmen jedoch beibehält. In beiden Schulen wird dadurch ein regelmäßiges schulöffentliches Forum geschaffen, das die Mitwirkung aller Klassengemeinschaften (*Großstadtschule*) oder Individuen (*Mittelstadtschule*) voraussetzt und ihnen innerhalb des liturgischen Rahmens zugleich Gestaltungs- und Darstellungsmöglichkeiten bietet. Neben diesen regelmäßigen Feiern werden von beiden Schulen kirchen- und schuljahresbezogene Feste dadurch herausgehoben, dass diese von theologisch gebildeten Schulangehörigen vorbereitet (*Großstadtschule*) oder an kirchliche Mitarbeiter und Gebäude übertragen werden (*Mittelstadtschule*).

Die Schulen bieten damit unterschiedliche Möglichkeiten, christliche Vollzüge zu rezipieren, aber auch daran zu partizipieren. In unserem Datenmaterial bildet sich ab, dass die Partizipation konfessionell indifferenter SuS einen Einfluss auf die Variation des evangelischen *Spielfeldes* hat. Während in der *Großstadtschule* durch die vergleichsweise enge konfessionelle Bindung der SuS (ca. 70 %) und Lehrkräfte die Ernsthaftigkeit und Gestaltungslogik eines Gottesdienstes vertraut zu sein scheint, sodass die Klassen diesen unter Anleitung selbständig *bespielen*, bedarf es in der *Mittelstadtschule* einer Benotung als zusätzlicher Motivation. Gleichzeitig wird der nichtkonfessionellen Mehrheit der SuS (60–80 %) die Möglichkeit gegeben, auch in einem christlich-liturgischen Kontext ihre eigenen Anliegen gegenüber der Schulöffentlichkeit zu Gehör zu bringen. In solch einer Schulgestaltung könnte der evangelisch-christliche Glaube tendenziell an inhaltlichem Profil verlieren, dafür aber formal den Rahmen für eine Partizipation und Repräsentation aller Schulangehörigen zur Verfügung zu stellen.

In der *Kleinstadtschule*, deren SuS und Lehrkräfte überwiegend nichtkonfessionell geprägt sind (80–90 %), gibt es kein wöchentliches Ritual. Dafür hat sich hier eine Kasualfeier etabliert, die zwischen den Anliegen evangelisch-christlicher und sozialistischer Lebenswendefeier zu vermitteln sucht.<sup>30</sup> Während die Wahl zwischen Konfirmation und Jugendweihe zu DDR-Zeiten die SuS in Loyalitätskonflikte verwickelte, ihre Zugehörigkeit entweder zur Kirche oder zum Staat zu erklären, liegt A daran, auf der Basis der Zugehörigkeit der SuS zur gleichen Schulklasse eine gemeinsame Feier zu veranstalten, bei der unterschiedliche Akteure mitwirken können.<sup>31</sup> Die Kirche tritt in der Person des Pfarrers, der die Feier liturgisch mit Segen und Vater-unser rahmt, und durch die Einladung in das Kirchengebäude in Erscheinung. Die Organisation und inhaltliche Gestaltung liege allerdings in den Händen der Schule. A sieht in der Kooperation den Vorteil einer konfessionsübergreifenden (und damit gemeinsamen) Feier zu beiderseitigem Nutzen: die Kirche bekäme die Möglichkeit nichtkonfessionelle Menschen anzusprechen, während letztere sich unbekannte

30 In den anderen Schulen gab es nach Aussage der Interviewten bisher dafür keinen Bedarf. In der *Großstadtschule* seien die SuS mehrheitlich in ihren Gemeinden verwurzelt (vgl. Z. 575), in der *Mittelstadtschule* sind die Jugendlichen zudem in einem großen Einzugsbereich verteilt, sodass eine zentrale Feier nicht angenommen werden würde. Außerdem sei die Zufriedenheit der Familien mit der regionalen Jugendweihefeier groß, weshalb die Unterstützungsbereitschaft für eine schuleigene Feier fehle (vgl. Z. 601–619).

31 Vgl. Z. 239–262.

Traditionen erschließen könnten und ihren Horizont erweiterten<sup>32</sup>. Mit Blick auf die nichtkonfessionellen SuS und Eltern sieht A diesbezüglich eine große Offenheit; Vorbehalte gegen die Integration liturgischer Vollzüge in die schulische Feier assoziiert er vor allem mit dem Gemeindegliederkirchenrat.<sup>33</sup> Da wir die Perspektive der beteiligten Eltern bzw. Gemeindeglieder nicht in unserem Sample abgebildet haben, können wir diesen Eindruck nicht überprüfen. Dennoch macht dieser Hinweis deutlich, dass die spielerische Aneignung liturgischer Vollzüge durch pädagogische Akteure auch auf Widerstände oder Unbehagen stoßen kann, sowohl bei jenen SuS und Eltern, denen christliche Symbole und Sprachspiele fremd sind, als auch bei Gemeindegliedergehörigen, die diese ausschließlich für innerkirchliche Kontexte beanspruchen.

### 3.3 Die Wechselwirkung von Schulritualen und Religionsunterricht

Es zeigt sich eine Tendenz, dass sich die gemeinsame Partizipation an den Schulritualen und der verbindliche evangelische Religionsunterricht *gegenseitig stützen*.

Der verbindliche Unterricht ermöglicht in unterschiedlicher Weise, diese teils freiwillige, teils verpflichtende religiöse Praxis reflexiv zu begleiten. Dem kommt insbesondere im Kontext mehrheitlicher Nichtkonfessionalität der Schülerschaft große Bedeutung zu, denn dieser ist eine lebensweltliche Relevanz von Religion kaum einsichtig. Durch die exemplarische Begegnung mit religiösen Vollzügen und den sich darin ausdrückenden Schülerreligiositäten wird überhaupt erst eine Differenz sichtbar und artikulierbar, die im Unterricht bearbeitet werden kann.<sup>34</sup> Der Religionsunterricht wird von performativen Anteilen entlastet und kann sich auf die Reflexionsebene fokussieren.

So weist etwa C1 (*Großstadtschule*) darauf hin, dass sie den Schwerpunkt des Religionsunterrichts im Erwerb von Wissen und der argumentativen Auseinandersetzung mit diesem sieht, während der Rückbezug auf einen konfessionsbezogenen Standpunkt das Gespräch eher behindert.<sup>35</sup> Das eigene Bekenntnis zeigt

32 A: „Und irgendwann mal, ob die nun in die Kirche gehen, oder nicht, irgendwann erinnern die Kinder sich daran, bin fest davon überzeugt. Und sogar die Eltern, die die Kirche ablehnen sagen, oh ja, das war eine tolle Veranstaltung. Dann stört auch dieser Segen nicht mehr. Aber das verändert die Menschen auch in irgendeiner Art und Weise.“ (Z. 298–301)

33 Vgl. Z. 258–262.

34 Besonders die performative Religionsdidaktik hat wiederholt darauf hingewiesen, dass Religion „immer konkret erfahrene und gelebte Religion“ sei (Klie und Leonard, 2006, S. 7) und SuS nur über selbst Erlebtes reflektieren könnten. Gleichzeitig mahnten Kritiker, dass der Unterricht nicht der passende Ort dafür sei, religiöse Erfahrungen zu inszenieren. Die Platzierung performativ-religiöser Elemente im Schulleben und dessen Reflexion im Unterricht ist demnach ein durchaus innovativer Kompromiss.

35 C1: „Das eine ist die inhaltliche Ebene, da geht es um Fakten und Wissen und ganz viel Informationen, Kenntnisse und das andere ist diese weiche Ebene von Diskutieren, eigene Meinung, eigener Glaube, Glauben auch leben, formulieren. Und ich merke, dass ich, weil es dieses geistliche Leben gibt, auf welche Art auch immer, entlastet mich für den Unterricht, einfach stärker auf die Sachebene beziehen zu können. Hier geht es wirklich um abfragbares Wissen, hier geht es darum, eine Meinung formulieren zu können, und eine eigene Meinung auch zu haben und

sich also nicht in der Wahl des Unterrichtsfaches<sup>36</sup>, sondern in der individuellen aktiven (durch Mitarbeit) oder passiven (durch Teilnahme) Partizipation am Schulgottesdienst oder in Pausengesprächen.

Für die *Mittelstadtschule* sind das „christliche Menschenbild“ und demokratische Bildung entscheidende Fixpunkte im Schulkonzept. Der Religionsunterricht habe nach *B* die Aufgabe, Genese und Bedeutung des Christlichen zu beschreiben sowie zu einem toleranten Umgang miteinander zu sensibilisieren, sei aber nicht der einzige Ort für dessen Vermittlung. Vielmehr sei es Anliegen der ganzen Schule und auch anderer Fächer (etwa Diakonie-Praktika oder „Soziales Lernen“), den SuS ethische Werte zu vermitteln.<sup>37</sup>

Für die *Kleinstadtschule* hat das gemeinsame Lernen trotz heterogenen Leistungsniveaus einen besonderen Stellenwert. Diese Heterogenität überträgt *A* auch auf den Religionsunterricht: Die nichtkonfessionellen SuS sollen durch den gemeinsamen Austausch mit den konfessionell-gebundenen SuS sowie durch die Themen des evangelischen Lehrplanes deren religiöse Traditionen und Sprache kennenlernen. Dabei nimmt *A* auch in Kauf, dass der Unterricht hinter den Lernzielen des Lehrplanes zurückbleibt.<sup>38</sup>

Implizit wird in unserem Datenmaterial umgekehrt deutlich, dass der Religionsunterricht als allgemeinverbindliches Lehrfach auch eine stützende Wirkung auf die Schulrituale hat, insofern allein durch die Verankerung des Faches in der Stunden-tafel und der Mitwirkung mindestens einer Fachlehrkraft im Kollegium der Stellenwert der gemeinsamen Feier gefestigt und ihre Ausgestaltung inhaltlich fundiert ist.

In besonderer Weise fiel uns dies bei der *Großstadtschule* auf. *C1* erwähnt, dass der Schulgottesdienst schon seit der Gründung seine prominente Stellung in der Schule besaß, macht aber indirekt auch deutlich, dass dieses Ritual im Kollegium wegen der damit verbundenen Einbußen im Stundenkontingent mitunter angefragt sei. Demgegenüber gibt es an der Schule eine zahlenmäßig starke Fachschaft Religion, die unserem Eindruck nach erheblichen Anteil da-

---

zu entwickeln, aber da geht es nicht so sehr um Glaubenspositionen. Mehr um fast philosophische, theologische Überlegungen. Und ich merke, dass mir das gut tut für den Unterricht, weil diese Sachebene eher was ist, was sich auch, also wenn es hier um Konfessionalität geht, was da eher ein gemeinsamer Nenner sein kann. Wenn wir über unser Glaubensleben reden, kann das auch ganz schnell etwas Ausschließendes haben.“ (Z. 107–120)

- 36 In einer gewissen Spannung dazu steht der Wechsel zwischen konfessionell-gemischten und -differenzierten Lernphasen in der Großstadtschule (s. o.). *C1* und *C2* sehen in der Entscheidung für ev. oder kath. Religionsunterricht allerdings eher ein Bekenntnis zu einer bestimmten Lehrkraft als zu einer der beiden christlichen Kirchen (vgl. Z. 581).
- 37 *B*: „Ist für mich schon die Tatsache, wir heißen ja trotzdem noch Christliches Gymnasium also bedarfs dazu auch eines Religionsunterrichts aus meiner Sicht, um diesen Wert der Schule auch mit zu vermitteln.“ (Z. 343f.) „Ich verstehe, dass [der Religionsunterricht] einen großen Beitrag [dazu leistet], aber das ist eigentlich eine schulische Aufgabe, die von allen getragen wird.“ (Z. 475f.)
- 38 *A*: „Im Grunde genommen ist es das ja, Religion light, wenn er [i.e. der Religionslehrer] sagt, er kann nicht so tief gehen wie er gerne möchte.“ (Z. 509f.)

ran hat, den Wert des Gottesdienstes gegenüber den SuS und dem Kollegium zu vertreten sowie dessen Qualität zu sichern.

Die qualitative Absicherung des gemeinschaftsstiftenden Rituals wird in der *Mittelstadtschule* noch offensichtlicher, da die Religionslehrkraft den Wochenimpuls bewertet und dadurch sowohl über die Organisation als auch über die angelegten Bewertungsmaßstäbe Einflussmöglichkeiten hat.

#### 4. Fazit

Schließt man an den Leitgedanken von Schreiner (1996) an, dass freie (evangelische) Schulen einen „Spielraum der Freiheit“ gestalten, kann man mit Blick auf die Forschungsfrage auch bezüglich der Äußerungen der Befragten von einem *spielerischen* Umgang mit der Konfessionalität des Religionsunterrichts und der Schule sprechen. Wie oben erwähnt, erwarten weder der evangelische Religionsunterricht noch eine evangelische Schule von allen teilnehmenden SuS eine Kirchenbindung. Vielmehr verstehen sie sich als Angebote, die einen *Spielraum* im Unterricht und in den Schulritualen eröffnen. Damit sich auch Außenstehende am Spiel beteiligen können, müssen sie die Funktionsweise des Spieles verstehen, die man entweder an ein *Regelwerk* zurückbinden kann, das allen Mitspieler\*innen einen Handlungsrahmen vorgibt, oder an die Vorgaben eines *Spielfeldes*, das eine Spielidee verkörpert, dem spielerischen Handeln jedoch mehr Freiräume lässt und die Regeln als adaptiven Diskurs betrachtet.

Auf die Forschungsfrage bezogen, wie die Befragten die nichtkonfessionellen SuS in den Spielraum des konfessionellen Religionsunterrichts integrieren, zeigte sich, dass die Konfessionalität von Fach und Schule eher als Feld denn als Regel beschrieben wird. Der konfessionelle Unterricht wird nicht dadurch bestimmt, dass er eine konsistente Glaubensposition vertritt (verkörpert durch Konfessionsbezug von Lehrplan und Lehrkraft) und dabei den Wechsel in ein nichtkonfessionelles Alternativfach für alle SuS als Möglichkeit offenhält. Vielmehr wird die Freiheit der SuS darin gesehen, die Bekenntnisorientierung des Faches zugunsten des allgemeinbildenden, intellektuellen Austausches in den Hintergrund treten zu lassen. Der evangelische Lehrplan ist eher eine Feldmarkierung, die den Diskursrahmen beschreibt und gegenüber schulexternen Akteuren (etwa dem Kultusministerium) das Fach identifizierbar macht. Aufgabe des evangelischen Religionsunterrichts ist weniger, die Fragen der „konstitutiven Rationalität“ (Baumert, 2002, S. 113) aus der Innenperspektive des (evangelischen) Glaubens zu erschließen, sondern sich auf (religions-)philosophischer Grundlage mit dem Phänomen Religion auseinanderzusetzen.

Noch deutlicher zeigt sich die Metapher des *Spielfeldes* bei dem Vollzug religiöser Praxis. Der konfessionelle Religionsunterricht unterscheidet sich konzeptionell von einem religionskundlichen Unterricht darin, dass er auch der affektiven und performativen Dimension von Religion einen Platz einräumt, stillschweigend sogar mit dem prinzipiellen Einverständnis der bekenntnisgebundenen SuS rechnet, am religi-

ösen Vollzug teilzunehmen. Demgegenüber verorten die Interviewpartner\*innen diese Dimensionen von Religion in den gemeinsamen Schulfeiern. Die im Sample dargestellten Feiern verbindet trotz ihrer Unterschiedlichkeit, dass sie prinzipiell durch Elemente evangelisch-christlicher Liturgie gerahmt werden, jedoch innerhalb dieser auch säkulare Deutungshorizonte und Sprachspiele zulassen, sofern diese von den Schulseitigen eingebracht werden. Die Schulfeiern veranschaulichen dabei weniger eine durch liturgische Regeln normierte religiöse Praxis als vielmehr ein kollektives Erfahrungs- und Handlungsfeld der SuS, sich probenhalber religiöse Praxisformen anzueignen.

Ein so verstandener „Spielraum der Freiheit“ verlangt Kompromisse. Die SuS lassen sich auf einen Unterricht und regelmäßige Schulfeiern ein, die starke Anleihen an der evangelischen Glaubensstradition nehmen. Gleichzeitig stellt die Glaubensgemeinschaft den SuS hinsichtlich der Unterrichts- und Gottesdienstinhalte einen weiten Reflexions- und Partizipationsraum zur Verfügung, der sich eher an den SuS denn an den christlichen Inhalten orientiert. In der Praxis dürfte diese *graduelle* Ausformung von Konfessionalität, das vorgegebene evangelische Spielfeld auch nicht- und anderskonfessionell zu bespielen, ein herausfordernder Balanceakt sein, der im Rahmen von Schule nicht leichter wird. Eine Herausforderung, die vor allem den (Religions-)Lehrkräften dieser Schulen viel abverlangt. Denn je weniger man sich auf verlässliche Spielregeln beziehen kann, desto mehr liegt es an den Spielführer\*innen, ein Spiel trotz wechselnder Mitspieler\*innen am Laufen zu halten. Es verlangt von den Lehrkräften, dass sie die Spielidee ihrer eigenen Glaubensstradition verinnerlicht haben und gleichzeitig verschiedene Spielvarianten derselben zulassen können.

Den SuS hingegen ermöglicht es, die Partizipation an konfessionellen Angeboten im Schulleben wöchentlich zu variieren, statt die Wahl zwischen zwei oder mehr Fächern (Ethik oder Religion) nur zu Beginn des Schuljahres oder gar der Schullaufbahn treffen zu können. Ob die jeweiligen SuS diesen evangelischen Spielraum auch als Freiheit erleben, und sich tatsächlich am gemeinsamen Spiel beteiligen, bedarf weiterer Untersuchungen. Der Religionsunterricht ist unserer Meinung nach zumindest in Bewegung.

## Literatur

- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungvergleich. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2010). *Reflexive Grounded Theory*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Classen, C. D. (2015). *Religionsrecht*. 2. Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Deutsche Bischofskonferenz (DBK) (Hrsg.) (2016). *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht*.

- Domsgen, M. (2014). Den Herausforderungen der Konfessionslosigkeit und der kontinuierlichen Abnahme der Kirchenzugehörigkeit begegnen. Religionspädagogische Perspektiven. In A. Schulte (Hrsg.), *Evangelisch Profil zeigen im religiösen Wandel unserer Zeit* (S. 57–70). Münster: Waxmann.
- Domsgen, M. & Lütze, F. M. (2010). *Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Handke, E. (2016). *Religiöse Jugendfeiern „zwischen Kirche und anderer Welt“: eine historische, systematische und empirische Studie über kirchlich (mit)verantwortete Alternativen zur Jugendweihe*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Hanisch, H. (2012). Die Schule als Lernort des Glaubens im ostdeutschen Kontext. In H. Hanisch & C. Gramzow, *Religionsunterricht im Freistaat Sachsen* (S. 37–88). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hrsg.) (2018). *Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht. Grundlagen, Standards und Zielsetzungen* (EKD Texte, 128).
- Käbisch, D. (2013). *Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Kenngott, E.-M. (2015). Staatlich verordnete Toleranz versus bürgerschaftliches Laissez-faire. Staatlicher Religionsunterricht in Deutschland. In E.-M. Kenngott, R. Englert & T. Knauth (Hrsg.), *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion* (S. 87–103). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kenngott, E.-M. & Kuld, L. (2012). Religion verstehen lernen – eine Problemskizze. In E.-M. Kenngott & L. Kuld (Hrsg.), *Religion verstehen lernen. Neuorientierung religiöser Bildung* (S. 5–18). Münster: Lit.
- Klie, T. & Leonhard, S. (2006). Performative Religionspädagogik. Religion leiblich und räumlich in Szene setzen. In T. Klie & S. Leonard, *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik* (S. 7–16). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Knauth, T. (2012). Zu welchem Verstehen von Religion führt der Hamburger „Religionsunterricht für alle“? In E.-M. Kenngott & L. Kuld (Hrsg.), *Religion verstehen lernen. Neuorientierung religiöser Bildung* (S. 19–29). Münster: Lit.
- Lorenzen, S. (2017). Religiöse Indifferenz – eine religionspädagogische Herausforderung zwischen Nicht-Religiosität und religiöser Unentschiedenheit. In B. Schröder, J. Hermelink & S. Leonhard (Hrsg.), *Jugendliche und Religion. Analysen zur V. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD* (S. 109–127). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lütze, F. M. (2017). Konfessionslosigkeit im Spiegel der fünften Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung und im Religionsunterricht. In Schröder et al. (Hrsg.), *Jugendliche und Religion* (S. 167–181).
- Lütze, F. M. & Scheidler, M. (2017). Ökumenisch sensibler Religionsunterricht im säkularen Kontext. Perspektiven aus den ostdeutschen Bundesländern. In E. Naurath, M. Schambeck, H. Simojoki & K. Lindner (Hrsg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell* (S. 281–296). 1. Aufl. Freiburg: Herder Verlag.
- Pirner, M. (2015). *Schule, konfessionell*. Online verfügbar unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/schule-konfessionell/ch/64340b98ccbea41d56cb4ead62b8cc3/#h9>, zuletzt geprüft am 13.06.2018.
- Pollack, D. & Müller, O. (2013). *Religionsmonitor 2013. verstehen was verbindet. Religion und Zusammenhalt in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/>

- GrauePublikationen/GP\_Religionsmonitor\_verstehen\_was\_verbindet\_Religioesitaet\_und\_Zusammenhalt\_in\_Deutschland.pdf, zuletzt geprüft am 16.03.2018.
- Positionspapier (2017). Konfessionell, kooperativ, kontextuell – Weichenstellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht. In Naurath et al., *Zukunftsfähiger Religionsunterricht* (S. 445–448). Online verfügbar unter: [https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ktheo\\_lehrstuehle/religionspaedagogik/pdfs/Positionspapier\\_zukunftsaehiger\\_RU\\_Unterschriften\\_aktueller\\_Stand.pdf](https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ktheo_lehrstuehle/religionspaedagogik/pdfs/Positionspapier_zukunftsaehiger_RU_Unterschriften_aktueller_Stand.pdf), zuletzt geprüft am 16.03.2018.
- Schmid, H. (2017). Die Bedeutung des Konfessorischen in einem zukunftsfähigen Religionsunterricht aus katholischer Sicht. In Naurath et al., *Zukunftsfähiger Religionsunterricht* (S. 55–66).
- Schreiner, M. (1996). *Im Spielraum der Freiheit: evangelische Schulen als Lernorte christlicher Weltverantwortung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schulte, A. (2014). Chancen evangelischer Schulen in religiös indifferenten Kontexten. In Dies. (Hrsg.), *Evangelisch Profil zeigen im religiösen Wandel unserer Zeit* (S. 71–89). Münster: Waxmann.
- Schweitzer, F. (2017). Die Bedeutung von Konfessionalität für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht aus evangelischer Sicht. In Naurath et al., *Zukunftsfähiger Religionsunterricht* (S. 41–54).
- Wermke, M. (2006). *Evangelischer Religionsunterricht in Ostdeutschland. Empirische Befunde zur Teilnahme thüringischer Schülerinnen und Schüler*. Jena: IKS Garamond Verlag.



Björn Bartram und Timm Wilke

## **Aus der Forschung in die Schule**

### **Gestaltung einer lernortübergreifenden Summer School zum Thema Nanotechnologie durch Fachdidaktische Transferforschung**

#### **Was Sie in diesem Beitrag erwartet**

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Herausforderung, neue und gesellschaftlich relevante Themen(-gebiete) aus der aktuellen Forschung fachdidaktisch für Schule und Schülerlabor zu erschließen. Um diesen Prozess erfolgreich zu gestalten, werden zunächst zwei fachdidaktische Modelle vorgestellt, die als theoretisches Fundament sowie als Grundgerüst für den Forschungsablauf dienen können. Am Beispiel der Rekonstruktion von Nanotechnologie soll anschließend dargestellt werden, wie ein solcher Prozess gewinnbringend umgesetzt werden kann. Neben der Fachlichen Klärung und erhobenen Lernenden- und Lehrendenperspektiven wird auch ein Kursdesign für eine Summer School vorgestellt. Die gewonnenen Erfahrungen sowie die Rückmeldungen im Rahmen einer Pilotierung sollen ausdrücklich ermutigen, ähnliche Projekte im Spannungsfeld zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik für den eigenen Unterricht durchzuführen.

#### **Schlüsselbegriffe**

Nanotechnologie, Fachdidaktische Rekonstruktion, Fachdidaktische Transferforschung, Schülerlabor, MINT-Unterricht

## **1. Neue Impulse für den Unterricht**

„Fachkräftemangel“, „Ingenieur-Schwund“, „MINT-Nachwuchssorgen“ – diese und viele weitere Begriffe bezeichnen die gegenwärtige Herausforderung, dass nicht genügend Schülerinnen und Schüler einen naturwissenschaftlich-technischen Beruf ergreifen oder ein entsprechendes Studium aufnehmen. Wie bereits in den vergangenen Jahren belegen aktuelle Daten folglich erneut auch einen Rückgang von Absolventen in diesen Bereichen und prognostizieren damit die weitere Verschärfung des bereits heute vorliegenden Mangels an Fachkräften. Explizit mit eingeschlossen und

ebenso stark betroffen ist hierbei auch die Ausbildung von Lehrkräften (Deutsche Akademie der Technikwissenschaften und Körber-Stiftung, 2015).

Eine Befragung der Körber-Stiftung (2015) zeigt, dass MINT-Berufe in breiten Teilen der Bevölkerung als sehr positiv, abwechslungsreich und darüber hinaus bedeutsam wahrgenommen werden. Ungeachtet dessen und der guten Rahmenbedingungen (bspw. Zukunftssicherheit, Verdienst, Entwicklungsmöglichkeiten) können sich über 70 % der Schülerinnen und Schüler jedoch nicht vorstellen, einen solchen Beruf zu ergreifen (IMPULS-Stiftung/VDMA, 2014).

Welche Gründe liegen für diese Entscheidung vor? In der fachdidaktischen Forschung wurden bislang verschiedene Ursachen für die Berufsorientierungen identifiziert (Freyer, 2013). Ein wesentliches Entscheidungskriterium für oder gegen die Aufnahme eines naturwissenschaftlichen Studiums waren hiermit assoziierte Vorstellungen. Das Image von Naturwissenschaften als Unterrichts- und Studienfach wurde in diversen Untersuchungen als negativ eingestuft. Insbesondere die Chemie (aber auch andere MINT-Fächer) werden oftmals als „abstrakt“, „trocken“, „sperrig“, „starr“ und „leiblos“ wahrgenommen (Wefßnig & Euler, 2014).

Einen Beitrag zur Lösung dieses Problems liefert (neben einer konsequenten Einbindung von Alltagsbezügen) die Einbettung von zukunftsweisenden Themenfeldern aus der aktuellen Forschung in den Chemieunterricht (Parchmann, Schwarzer, Wilke, Tausch & Waitz, 2017). Die Vermittlung von aktuellen und lebensweltlich relevanten Themengebieten der Chemie bietet nicht nur motivierende Lerngelegenheiten und -kontexte, sondern ermöglicht auch die Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen im Sinne einer Scientific Literacy. Die didaktische Erschließung birgt allerdings aufgrund der zusätzlichen Belastung im Berufsalltag vielfältige Herausforderungen für engagierte Lehrkräfte – aus diesem Grund befassen sich viele Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker damit, den Transfer aus der Forschung in die Schule zu unterstützen und zu systematisieren. In diesem *experimentell-konzeptionellen* Bereich der Naturwissenschaftsdidaktik werden hierfür diverse Forschungskonzepte verwendet, um dieses Vorhaben nach aktuellem wissenschaftlichen Kenntnisstand gewinnbringend umzusetzen und den Erfolg begleitend zu beforschen. Beispiele sind etwa das Modell der Curricularen Innovationsforschung (Tausch, 2013), der Fachdidaktischen Transferforschung (Wilke, Dege & Waitz, 2017), der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung (Prediger & Link, 2012) sowie der Didaktischen Rekonstruktion (Duit, Gropengießer, Kattmann, Komorek & Parchmann, 2012).

In diesem Beitrag soll beispielhaft vorgestellt werden, wie ein aktuelles Forschungsfeld gewinnbringend für die Schule erschlossen werden kann. Als konkretes Beispiel hierfür wurden die Nanowissenschaften gewählt, die nicht nur vielfältige und fachübergreifende Lerngelegenheiten, sondern insbesondere auch Anbindungen an die Lebenswelt sowie Kontroversen und Diskussionsanlässe bieten.

## 2. Chancen und Status quo der Nanoscience Education

Nanotechnologie wird oftmals als eine der bedeutendsten Zukunftstechnologien des 21. Jahrhunderts bezeichnet mit dem Potenzial, entscheidende Beiträge zur Lösung von großen gesellschaftlichen Problemstellungen liefern zu können. Und doch zeigen viele Produkte, von Sonnencreme über Schuhsprays bis zu Waschmaschinen, dass „Nano“ schon seit langem in unserem Alltag angekommen ist.

Ungeachtet ihrer großen Bedeutung in Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft wurden Inhalte aus diesem Themenfeld bislang jedoch nur zögerlich in formale und non-formale Bildungszusammenhänge implementiert. Dies eröffnet eine Reihe von Fragestellungen, allen voran, ob und warum gerade dieses Thema für eine Vermittlung außerhalb der Universität geeignet ist und welches Potenzial die Nanotechnologie für eine Vermittlung in Schule, Schülerlabor und Hochschule bietet. Zusammenfassend sollen hier aus drei verschiedenen Perspektiven die Chancen einer Nanoscience Education dargelegt werden:

1. *Curriculare Innovation*: Viele Unterrichtsthemen werden oft nur im (engen) Kontext eines Schulfachs vermittelt (Hurd, 1991; Tretter, 2008). Ein möglicher Lösungsvorschlag liegt in der verstärkten Betrachtung sogenannter „unifying themes“, welche sich über die Grenzen der klassischen Naturwissenschaftsdisziplinen hinaus erstrecken und damit einen Zusammenhang herstellen sollen (Hurd, 1991). Nanotechnologie ist ein solch fachübergreifendes Forschungsfeld, das die Chemie, Physik, Biologie etc. gänzlich vereint. In diesem Kontext könnte eine Nanoscience Education folglich als Katalysator für eine interdisziplinäre Weiterentwicklung der Curricula wirken, mittelfristig Inhalte verschiedener Fächer vernetzen und damit gleichzeitig der Bildung von „trägem“ Wissen entgegenwirken (Stevens, Sutherland & Krajcik, 2009).
2. *Bedeutung in Wirtschaft und Wissenschaft*: Gemessen an der Anzahl einschlägiger Publikationen, der Höhe an Fördergeldern sowie nicht zuletzt an den zahlreichen Nobelpreisen in den vergangenen Jahren nimmt die Bedeutung von Nanotechnologie in der Wissenschaft stetig zu. Aus ökonomischer Perspektive umspannt die Nanotechnologie eine Vielzahl an Branchen und Industrien und umfasst hierzu-lande insgesamt (Stand 2015) ca. 1.800 Institutionen mit geschätzten 70.000 Mitarbeitern (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2015); eine Tendenz, die seit Jahren stetig ansteigt und somit Schülerinnen und Schülern interessante Berufsperspektiven eröffnet.
3. *Gesellschaft*: Aus der heutigen und zukünftigen Rolle der Nanotechnologie ergeben sich zwangsläufig eine Vielzahl an Berührungspunkten im Alltag – entsprechende Nanomaterialien sind etwa schon heute in Sonnencreme, Salz, Kosmetika und vielen weiteren Alltagsprodukten enthalten. Dieser unbewussten Nutzung und teils ungeklärten Langzeitfolgen steht ein sehr rudimentäres Wissen der Bevölkerung zu dieser Thematik gegenüber (Filser, 2013). Der in den Kerncurricula (Achtermann et al., 2017) vermerkte Anspruch des naturwissenschaftlichen Unterrichts, relevante technische Prozesse abzubilden und Lernenden somit die

Teilhabe an der gesellschaftlichen Diskussion zu ermöglichen, muss vor diesem Hintergrund entsprechend kritisch hinterfragt werden.

Insgesamt unterstreichen die Argumente aus allen drei Perspektiven den Bedarf nach einer verstärkten Nanoscience Education. Eine detailliertere Untersuchung dieser Fragestellung sowie eine multiperspektivische Analyse der Lerngelegenheiten dieses Themenfeldes finden sich in zwei Dissertationsprojekten der Physik- (Kraynova, Komorek & Parchmann, 2012) und Chemiedidaktik (Wilke, 2016).

### 3. Fachdidaktische Rekonstruktion des Themas Nanotechnologie

Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion wurde 1997 erstmals vorgestellt und wird bis heute oftmals als „Goldstandard“ für die Erschließung von neuen Unterrichtsfeldern angeführt. Kern des Modells und grundlegendes Ziel ist es hierbei, „wesentliche Aufgaben fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsarbeiten in ihren wechselseitigen Bezügen, ihren Voraussetzungen und Abhängigkeiten zu modellieren“ (Kattmann, Duit, Gropengießer & Komorek, 1997). Konkret werden in der Regel drei wechselwirkende Aspekte und ihr Zusammenspiel betrachtet und aufeinander bezogen; diese sind (1) die fachliche Klärung, (2) das Erfassen von Lernendenperspektiven und (3) die didaktische Strukturierung. Im sog. „fachdidaktischen Triplet“ wird das Beziehungsgefüge dieser drei Komponenten dargestellt (siehe Abbildung 1). Auf diese Weise können fachliche Vorstellungen und Lernendenperspektiven sinnvoll in Beziehung zueinander gesetzt werden, sodass eine fachdidaktische Grundlage für die Entwicklungen von Unterrichtseinheiten geschaffen wird. Basierend hierauf werden Unterrichtsgegenstände unter den Gesichtspunkten der Lernenden- und Alltagsorientierung didaktisch strukturiert und systematisch an die Kompetenzbereiche und Basiskonzepte des Kerncurriculums angegliedert.

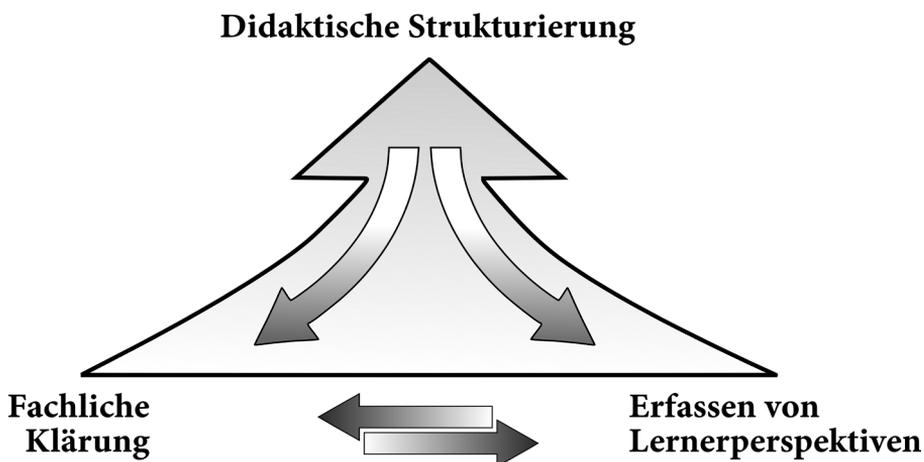


Abb. 1: Aspekte und Beziehungsgefüge der Didaktischen Rekonstruktion nach (Kattmann et al., 1997).

Besondere Chancen im Hinblick auf die Qualität und die Praxisanbindung ergeben sich, wenn in den Prozess der Rekonstruktion gleichermaßen Akteure aus Fachdidaktik, Fachwissenschaft und der Unterrichtspraxis einbezogen werden. In diesem Zusammenhang sind Schülerlabore aufgrund ihrer Schlüsselposition zwischen Forschung und Schule geeignete Lernorte, an denen diese Akteure zusammenfinden. Durch ihre Anbindung an die universitäre Forschung bieten sich oftmals materielle und inhaltliche Freiheitsgrade für die Entwicklung und Erprobung von Unterrichtskonzepten und -materialien. Somit besitzen sie das Potenzial, als Katalysator für den Transfer in die formale Bildung zu fungieren. Dieses Potenzial wird im Modell der fachdidaktischen Transferforschung (Wilke et al., 2017) reflektiert. In drei Abschnitten beschreibt es (1) die fachdidaktische Rekonstruktion der Inhalte in Zusammenarbeit mit Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftlern, (2) die Erstellung von Unterrichtsmaterialien in einem zyklischen Prozess aus Konzeption, Erprobung, Evaluation und Optimierung unter Einbezug von Lehrkräften und Studierenden in Schülerlabor und Partnerschulen sowie (3) die abschließende Dissemination der erprobten Materialien in die Unterrichtspraxis (siehe Abbildung 2).

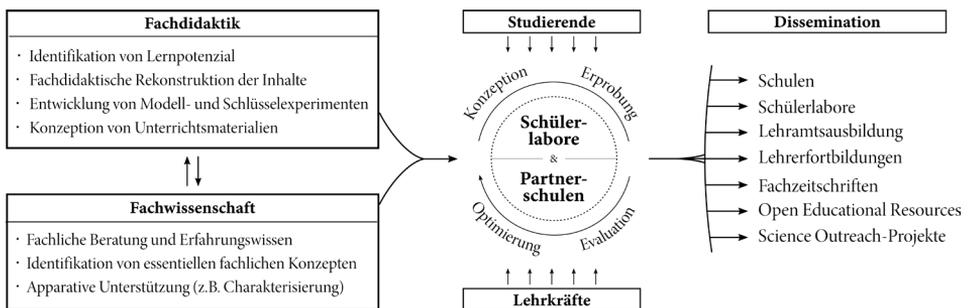


Abb. 2: Modell der Fachdidaktischen Transferforschung nach (Wilke et al., 2017).

Für die Entwicklung des Kurskonzeptes im vorliegenden Beitrag wurde dieses Modell verwendet. Nachfolgend soll die Vorgehensweise anhand der wichtigsten Teilschritte illustriert werden.

### 3.1 Fachliche Klärung

Im ersten Schritt erfolgte hierbei die Fachliche Klärung unter den Fragestellungen, welche Konzepte für ein grundlegendes Verständnis des Themengebietes „Nano“ benötigt werden, welche Inhalte im Sinne einer Scientific Literacy relevant sind und wie sie aufeinander aufbauen. Auf diesem Wege wurde durch eine Korpusanalyse fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Literatur aus der Struktur fachwissen-

schaftlicher Inhalte eine Struktur für die Vermittlung der fachwissenschaftlichen Inhalte erhalten (Wilke, 2016), untergliedert in die drei Konzeptfelder

1. *Grundlegendes Verständnis* (1.1: Grundlagen und Bedeutung von Nanotechnologie, 1.2: Größendimension, 1.3: Morphologie und Struktur, 1.4: Größenabhängige Eigenschaften),
2. *Herstellung und Charakterisierung* (2.1: Synthese und Stabilisierung, 2.2: Charakterisierungsmethoden),
3. *Einsatz, Chancen und Risiken* (3.1: Anwendungsfelder, 3.2: Chancen, Risiken und Gefährdungsbeurteilung).

Diese gliedernde Struktur (die hier nur als Überblick dargestellt werden kann) bietet einen Rahmen für die Entwicklung von Lernangeboten und wurde für die hier vorgestellte Summer School verwendet.

### 3.2 Ermittlung von Lernendenperspektiven

Ebenfalls von großer Bedeutung für die gelungene Konzeptualisierung eines Themenfeldes stellt die Berücksichtigung von hiermit assoziierten Lernendenperspektiven dar. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass Nanotechnologie gesamtgesellschaftlich bislang selten bewusst reflektiert wird, ist die Identifizierung und Berücksichtigung von Vorwissen und Präkonzepten von besonderem Interesse. Auch affektive Komponenten wie das Interesse der Schülerinnen und Schülern, sich mit der Thematik im eigenen Unterricht zu befassen, besitzen einen wesentlichen Einfluss.

Da hierzu im deutschsprachigen Raum bislang kaum gesicherte Erkenntnisse vorliegen, sind für die vorliegende Zielsetzung insbesondere grundlegende Untersuchungen erforderlich. Eine vertiefte Analyse von eng fokussierten Fragestellungen ist dabei weniger zielführend als eine breitere Erhebung der oben genannten Perspektiven. Ausgehend von diesen Vorüberlegungen und der inhaltlichen Zielsetzung ergeben sich somit für die Untersuchung folgende Forschungsfragen:

1. Was stellen sich Schülerinnen und Schüler unter dem Begriff „Nano“ vor (bspw. zur Größendimension)?
2. Welche Anwendungsgebiete verbinden sie mit dem Begriff „Nano“?
3. Wie schätzen sie den Einfluss von „Nano“ auf ihr Leben ein?
4. Wie bewerten sie diesen Einfluss?
5. Wie schätzen die Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Kenntnisstand zum Themengebiet „Nano“ ein?
6. Sind sie an einer unterrichtlichen Behandlung dieses Stoffes interessiert?

Auf dieser Basis wurde ein Paper-Pencil-Fragebogen für Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 9–12 erstellt; die Zielgruppe leitet sich daraus ab, dass für ein Verständnis der Grundkonzepte von Nanotechnologie fachliche entsprechende Grund-

lagen (wie etwa das Bohr'sche Teilchenmodell) sowie ein gewisses Abstraktionsvermögen vorhanden sein sollten. Für die Konstruktion wurde aufgrund der geringen Datenlage ein qualitativ-explorativer Ansatz gewählt und mit vier offenen Fragen gestaltet, um eine breite Vielfalt an Antworten und auch Vorstellungen bzw. Vermutungen erfassen zu können. Die Einschätzung der eigenen Kenntnisse (Items 5 & 6) erfolgt über Multiple-Choice-Fragen.

1. Beschreiben Sie bitte, was Sie sich unter dem Begriff „Nano“ vorstellen.
2. Wo glauben Sie, kommt Nanotechnologie überall vor? Versuchen Sie – wenn möglich – Beispiele zu nennen.
3. Welchen Einfluss hat Nanotechnologie auf Ihr Leben? Inwiefern?
4. Wie bewerten Sie den Einfluss von Nanotechnologie?
5. Wie schätzen Sie Ihre Kenntnisse im Bereich „Nanotechnologie“ ein? (Viele, Einige, Kaum, Keine)
6. Würden Sie gerne mehr über das Thema „Nanotechnologie“ im Unterricht erfahren? (Ja, Nein)

Die Erhebung (N = 246) wurde nach der Pilotierung an sechs Gymnasien und Gesamtschulen in Norddeutschland durchgeführt. Die Antworten wurden dabei zunächst Frage für Frage gesammelt, systematisiert und anschließend bei Eignung kategorisiert, um inhaltsgleiche oder -ähnliche Aussagen zusammenzufassen und daraus Schlussfolgerungen ziehen zu können. Zur Steigerung der Objektivität erfolgte die Auswertung der Fragebögen in mehreren Durchläufen durch mehrere Personen. Tabelle 1 fasst die wichtigsten Erkenntnisse zusammen (Nonninger, Dege, Wilke & Waitz, 2016).

Tab. 1: Ausgewählte Ergebnisse und Zitate der Erhebung.

	<b>Ergebnisse / Fazit</b>	<b>SchülerInnenäußerungen</b>
<b>Vorstellungen und Größendimension</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einschätzen der Größenordnung problematisch</li> <li>• Allgemeine Fehlvorstellungen</li> </ul>	<p>"... etwas sehr Kleines"</p> <p>"... kleinste Teilchen ... kleiner als Atome"</p> <p>"... eine Art Strom oder Licht"</p>
<b>Anwendungen in Alltag &amp; Technik</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kaum bekannte "Nano-Produkte" in Alltag und Lebenswelt</li> <li>• Bezüge meist nur zu Physik und Technik</li> </ul>	<p>"Blätter haben Nanostrukturen"</p> <p>"... iPod nano ... vielleicht noch was bei Mikrochips"</p>
<b>Fachwissen und Bewertung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigenes Wissen wird als sehr gering eingeschätzt</li> <li>• Tendenziell positive Assoziationen ("Fortschrittsdenken")</li> </ul>	<p>"... bin mir nicht sicher, da ich über negativen Einfluss keine Kenntnisse habe"</p> <p>"... gut, da alles moderner ist"</p>

Insgesamt zeigt sich, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein sehr diffuses Bild zum Themengebiet besitzen. Vielen fällt es schwer, die Größendimension exakt zu beschreiben oder in entsprechende Relationen zu setzen. Da die Nanodimension jedoch eine Schlüsselrolle als Zugang in das Themenfeld einnimmt, ist die Entwicklung geeigneter Modell folglich von großer Wichtigkeit. In Bezug auf Anwendungen in Alltag und Technik waren den Schülerinnen und Schülern nur wenige Beispiele bekannt; ein großer Teil (42 %) konnte sich keine eigene Meinung bilden. Von den

abgegebenen Antworten ist der größte Teil (55 %) technisch/physikalischen Kontexten zuzuordnen, mit großem Abstand folgen medizinische (10 %) und chemische Kontexte (5 %). Sensible Bereiche, in denen Nanomaterialien in Kontakt mit dem eigenen Körper kommen (bspw. Kosmetika, Medikamente, Lebensmittel), wurden nahezu nicht erwähnt. Diese Verortung ist sehr einseitig und spiegelt die große Breite der Anwendungsgebiete nicht wider. Sie kann aber als Ursache angesehen werden, warum der Einsatz von Nanomaterialien nahezu durchgängig (90 %) positiv bewertet wurde. Als Grund hierfür wurde in der Befragung von den Schülerinnen und Schülern sinngemäß die Aktualität und die starke Beforschung angegeben. Eine kritische Betrachtung junger Technologiefelder erfolgte nur in Einzelfällen (3 %). Ihr Fachwissen schätzten die Schülerinnen und Schüler sehr selbstkritisch ein – 95 % gaben an, „kein“ oder nur „wenig“ Fachwissen zu besitzen. Umgekehrt waren 87 % an einer unterrichtlichen Vermittlung interessiert.

### 3.3 Barrieren zur Implementierung

Ebenso wichtig wie die Perspektiven der Lehrenden für die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien ist die Erhebung von Perspektiven der Lehrenden für eine gelungene Implementierung in den Unterricht. Oftmals sind es Lehrkräfte, die in diesem Zusammenhang zwischen „make it or break it“ entscheiden (Anderson & Helms, 2001; Kelly, 2004). Aus diesem Grund wurden entsprechende Perspektiven im Rahmen einer weiteren empirischen Studie zu Lehrendenperspektiven ermittelt und im weiteren Vorgehen entsprechend berücksichtigt. Im Fokus standen hierbei insbesondere auch Wünsche zur Vermittlung von „Nano“ im eigenen Unterricht sowie wahrgenommene Barrieren, die dem entgegenstehen. Da den Autoren auch hier keine Vorstudien bekannt sind, wurde hinsichtlich des Forschungsdesigns und der Methodik ein vergleichbares Vorgehen (qualitativ-exploratives Design, Fragebogenstudie) gewählt. Ziel dieser zweiten Umfrage war es, einen ersten Überblick über diese Perspektiven der Lehrkräfte zu gewinnen. Mit Hinblick auf das in dieser Arbeit vorgestellte Lernangebot waren die Resultate zu den nachfolgend ausgewählten Forschungsfragen dabei von besonderer Bedeutung (weiterführende Informationen finden sich unter Nonninger et al., 2016):

1. Wie häufig stellen Lehrkräfte in ihrem Unterricht Bezüge zum Thema „Nano“ her?
2. Welche Unterrichtsformate wählen sie für die Vermittlung von „Nano“?
3. Welche intrinsischen und extrinsischen Barrieren (bspw. Ausstattung der Sammlung, Unterrichtsmaterial etc.) liegen vor?
4. Wie schätzen Lehrkräfte ihr Fachwissen zum Thema „Nano“ ein?

Grundsätzlich betonten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Paper-Pencil-Studie (Lehrkräfte mit min. einem MINT-Fach, N = 100) ebenso wie die Schülerinnen und Schüler ein Interesse an einer Behandlung des Themas „Nano“ im eigenen Unterricht. Kontrastiv zu dieser Aussage zeigen weitere Ergebnisse allerdings, dass nur

sehr wenige Lehrkräfte das Themengebiet tatsächlich unterrichtlich aufgegriffen haben. Über 90 % haben „Nano“ gar nicht unterrichtet oder nur an ausgewählten Stellen kurze Bezüge hergestellt. Lediglich eine kleine Minderheit hat dedizierte Unterrichtsstunden (7 %) oder -einheiten (3 %) durchgeführt.

Wie ist dieser Gegensatz zu erklären? Einen Anhaltspunkt bietet die Frage nach der Selbsteinschätzung der eigenen Vorkenntnisse im Bereich „Nano“ – hier schätzt die übergroße Mehrheit (85 %) ihre Kenntnisse als „gering-mittelmäßig“ ein. Da Forschungsergebnisse jedoch zeigen (Chachibaia, 2014), dass Lehrkräfte nur selten Themen aufgreifen, deren Vermittlung sie sich fachlich nicht zutrauen (sog. „threshold comfort level“), stellt dies eine signifikante Barriere dar. Neben dem fehlenden Fachwissen konnten weitere intrinsische und extrinsische Barrieren identifiziert werden. Genannt werden insbesondere eine unzureichende Laborausstattung in Bezug auf „Nano“, fehlende Unterrichtsmaterialien sowie ein wahrgenommener fehlender curricularer Bezug.

Die ermittelten Lernenden- und Lehrendenperspektiven bilden nun gemeinsam mit den Konzepten zur Vermittlung (Kap. 3.1) die wesentliche fachdidaktische Grundlage für die Vermittlung von „Nano“ im Chemieunterricht. Diese kann aufgrund der immensen Breite des Themenfeldes jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben – vielmehr existieren zahlreiche Möglichkeiten für eine gewinnbringende Strukturierung des Themas.

Nachfolgend soll ein Lösungsansatz im Format einer Summer School vorgestellt werden, der auf diese Grundlage aufbaut und insbesondere die erhobenen Lernendenperspektiven und die genannten Barrieren adressiert.

## 4. Entwicklung einer Summer School zum Thema Nanotechnologie

### 4.1 Ziele und Format

Das primäre Ziel des Kursangebotes ist es, den Schülerinnen und Schülern einen fundierten und verständlichen Einblick in das Thema Nanotechnologie und die damit verbundenen Nanomaterialien zu geben. Mit Blick auf die Erkenntnisse der erhobenen Lernendenperspektiven soll hierbei insbesondere Wert auf eine (präzise) Vorstellung der Größendimension gelegt werden. Anschließend wird vorgestellt, dass sich die Eigenschaften von Materialien mit nanoskaligen und makroskopischen Partikelgrößen stark unterscheiden – unter anderem werden sie härter oder weicher, ändern ihre Farbe, zeigen eine Fluoreszenz oder Magnetismus. Mit Experimenten in lebensweltlichen Kontexten soll dies im weiteren Verlauf auch praktisch erarbeitet werden. Über das Fachwissen hinaus sollen sie vor allem die Bedeutsamkeit der Nanotechnologie in ihrem Alltag erläutern und deren Einsatz unter dem Aspekt des Gefährdungspotenzials hinterfragen sowie beurteilen bzw. bewerten. Ein übergreifendes Ziel des Angebots ist es zuletzt, anhand der Interdisziplinarität der Nanowissenschaften das Bewusstsein für die Verknüpfung der MINT-Disziplinen zu stärken.

Für die Umsetzung dieser Ziele im Schülerlabor existieren diverse Formate, von einem einmaligen Kurzbesuch bis hin zu regelmäßigen, mehrwöchigen Besuchen. Um jedoch einen grundlegenden theoretischen Einblick zu erhalten und mehrere experimentelle Zugänge eigenständig zu untersuchen, eignet sich für das vorliegende Themenfeld insbesondere ein mehrtägiger Aufenthalt, wie bspw. eine Summer oder Winter School. Der Erfolg eines solchen Konzepts konnte in einer Metastudie grundsätzlich nachgewiesen werden (Cooper, Charlton, Valentine & Muhlenbruck, 2000). Um ein Gleichgewicht zwischen fachlicher Tiefe und akzeptablem zeitlichem und organisatorischem Aufwand zu erzielen, wurde eine Dauer von zwei Versuchstagen gewählt. Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass einmalige Exkurse dazu neigen, keinen langfristigen Effekt im Hinblick auf den Lernerfolg bei den Schülerinnen und Schülern zu erzielen (Schwarzer & Itzek-Greulich, 2015). Dem kann durch eine Vernetzung mit dem Schulunterricht im Rahmen einer gründlichen Vor- und Nachbereitung des Besuches entgegengewirkt werden (Streller, 2016) und soll für das hier vorliegende Konzept berücksichtigt werden. Zuletzt kann durch den gewählten Lernort noch eine oben genannte Barriere adressiert werden: Indem eine Expertin oder ein Experte die fachlichen Grundlagen vermittelt, erhalten nicht nur die Schülerinnen und Schüler einen fachlich fundierten Einblick in die Thematik, sondern auch die Lehrkräfte. Wenngleich die passive Kursteilnahme keine Lehrerfortbildung im klassischen Sinne ist, können dennoch durch das Best-Practice-Beispiel Berührungspunkte abgebaut werden.

## 4.2 Konzept, Aufbau und Inhalte

Die *Vorbereitung* erfolgt daher im regulären Chemieunterricht in der Schule; um Lehrkräfte hierbei so weit wie möglich zu unterstützen (siehe Barrieren in Kap. 3.3), werden ihnen hierfür zugeschnittene Unterrichtsmaterialien um das Thema beispielsweise problemorientiert einzuführen und ein einführender Informationstext zur Verfügung gestellt. Erstere verfolgen das Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler die Kursinhalte theoretisch vorbereiten können, letzterer soll Lehrkräften dahingehend unterstützen, auf etwaige Nachfragen fundiert antworten zu können.

Im Schülerlabor werden die erarbeiteten Grundlagen sowie hieraus abgeleitete Fragestellungen aufgegriffen und experimentell untersucht. Das zweitägige Kursangebot und die in diesem Rahmen durchgeführte Versuchsreihe wurde in drei aufeinander Abschnitte unterteilt, die inhaltlich aufeinander aufbauen: Nach der Untersuchung (1) grundlegender Eigenschaften nanoskaliger Materialien werden (2) deren Synthese oder Extraktion nachvollzogen sowie abschließend (3) ihre besonderen Eigenschaften und die Anwendung in Alltagsprodukten diskutiert und bewertet. Somit folgt dieses aufeinander aufbauende Design der in Kap. 3.1 dargestellten Sachstruktur bzw. den gewonnenen Konzepten. Nachfolgend sollen ausgewählte Inhalte der Abschnitte kurz vorgestellt werden; eine Übersicht zeigt Tabelle 2.

Tab. 2: Struktur der Summer School: Abschnitte und ausgewählte Inhalte.

<b>Inhalte und Experimente</b>	
<b>Abschnitt I: Grundlegendes Verständnis</b>	Tyndall-Effekt, Lotos-Effekt, Zerteilungsgrad bei der Verbrennung von Eisen, Modellexperimente zur Größendimension durch REM-Aufnahme eines Haares, Gedankenexperiment zum Oberfläche-zu-Volumen-Verhältnis
<b>Abschnitt II: Herstellung und Charakterisierung</b>	Isolation und Nachweis von Nanopartikeln aus Sonnencreme, Synthese von Zinkoxid-Nanopartikeln
<b>Abschnitt III: Einsatz, Chancen und Risiken</b>	Größen- und Reinheitsbestimmung mit wissenschaftlichen Methoden (z.B. Raster-elektronenmikroskopie), Fluoreszenz von Zinkoxid-Nanopartikeln, Photokatalytische Eigenschaften zur Reinigung von Abwasser, Erzeugung selbstreinigender Oberflächen mit Titandioxid, Diffusion von Zinkoxid-Nanopartikeln an Pflanzenzellen

Der *erste Abschnitt* umfasst grundlegende Eigenschaften wie die Größe der Partikel und damit zusammenhängende Effekte, die charakteristisch für Nanomaterialien sind. Ein solches Beispiel ist das sogenannte Oberfläche-zu-Volumen-Verhältnis. Es beschreibt den Quotienten aus der verfügbaren Oberfläche und dem Gesamtvolumen eines Körpers. In der Regel wird dieser Quotient größer, je kleiner die Körper werden – daher sind sehr hohe Werte bezeichnend für Nanomaterialien. Dieser Sachverhalt wird mit einem Würfelset einfach dargestellt: Teilt man einen Würfel in acht gleiche Würfel, ändert sich das Gesamtvolumen aller Würfel nicht. Die Gesamtoberfläche hingegen verdoppelt sich bei jeder Teilung, da nun mehrere Seiten freiliegen, die bislang im Inneren des Würfels verborgen waren. Wenn ein zentimetergroßer Würfel nun solange geteilt wird, bis er nanoskalige Kantenlängen besitzt, kann er eine Fläche von 6.000 Quadratmetern bedecken – dies entspricht mehreren Fußballfeldern. Durch Transfer dieser Erkenntnis von Würfel zu Nanopartikeln kann abgeleitet werden, dass ihre immens große Oberfläche die Ursache der ausgezeichneten Katalysatoreigenschaften ist.

Auch im Labor können mit einfacher Ausstattung die Eigenschaften von Nanomaterialien untersucht werden: Mit einer Kerze und einem Objektträger aus Glas kann das Abperlen von Wassertropfen oder Milch an einer superhydrophoben Oberfläche durchgeführt werden („Lotos-Effekt“, siehe Abbildung 3).



Abb. 3: Lotos-Effekt: Ruß-Nanopartikel aus einer Kerzenflamme bilden eine wasserabweisende Schicht auf einem Glas-Objektträger. Rechts zum Vergleich ein zerlaufener Tropfen auf dem unbehandelten Glas.

Abschnitt 1 dient dazu, die fachlichen Grundlagen zum Thema „Nano“ zu schaffen, die für ein Verständnis notwendig sind. Indem bekannte Schulversuche und Phänomene aufgegriffen werden (z.B. Einfluss des Zerteilungsgrads bei der Verbrennung von Eisen, Lotos-Effekt), soll zum einen der Anschluss an klassische Inhalte des Chemieunterrichts hergestellt werden. Zum anderen werden durch Modellversuche zur Einführung in die Größendimension und die Thematisierung von Nanomaterialien in Natur und Alltag die zuvor ermittelten Lernendenperspektiven adressiert.

Der *zweite Abschnitt* befasst sich mit der Gewinnung von Nanopartikeln. In diesem experimentell ausgerichteten Kursbereich synthetisieren die Schülerinnen und Schüler mehrere Nanomaterialien und untersuchen im Anschluss deren Eigenschaften. Ein illustratives und motivierendes Versuchsbeispiel (welches auch einfach im Chemieunterricht wiederholt werden kann) ist die Herstellung von Zinkoxid-Nanopartikeln (Wilke, Waitz, von Hoff & Waitz, 2018). Diese zeigen ausschließlich in nanoskaliger Partikelgröße unter UV-Licht eine intensive Fluoreszenz (siehe Abbildung 4), wodurch das Produkt und auch dessen Größendimension nachgewiesen werden kann. Begleitend hierzu wird das zugrundeliegende Versuchsprinzip ausgewertet – aufbauend auf klassischen Inhalten des Chemieunterrichts (Fällungsreaktion, Fluoreszenz) werden allgemeine Synthesestrategien für Nanomaterialien (Bottom-Up und Top-Down) eingeführt. Anhand des sensiblen Anwendungsbereichs im Alltagsprodukt Sonnencreme und der einfachen nasschemischen Nachweise wird auch hier ein Schul- und Alltagsbezug geschaffen und mit dem aktuellen Thema vertiefend verknüpft. Gleichzeitig lernen die Schülerinnen und Schüler Anwendungsgebiete von Nanotechnologie aus ihrer Lebenswelt (über den Bereich „Technik“ hinaus, siehe Kap. 3.2) kennen.

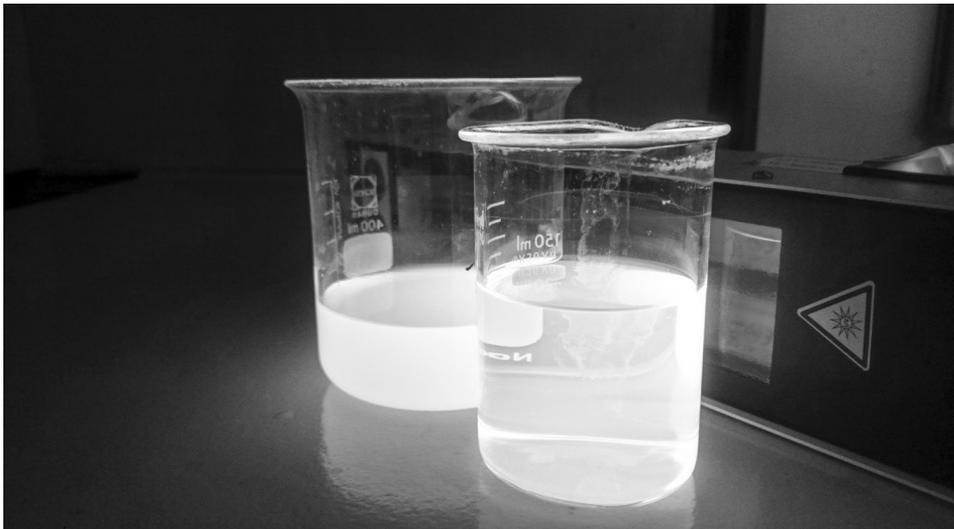


Abb. 4: Fluoreszierende Zinkoxid-Nanopartikel.

Im *dritten Abschnitt* werden die Erkenntnisse aus den vorangegangenen Kursbereichen verknüpft und die charakteristischen Eigenschaften der synthetisierten Nanomaterialien auf Anwendungskontexte bezogen. In diesem Bereich bieten sich je nach Interesse und Lerngruppe vielfältige Möglichkeiten für die Lehrkraft – so können die hergestellten Zinkoxid-Nanopartikel etwa verwendet werden, um belastete Abwasserproben mit Sonnenlicht photokatalytisch zu reinigen (Artelt, Kutteroff, Wilke, Waitz & Habekost, 2015). Hierdurch ergeben sich nicht nur vielfältige Bezüge zur nachhaltigen Chemie, sondern auch zu medial sehr präsenten Themenfeldern (Medikamentenrückstände im Wasser, Bisphenol A, ...), die insbesondere Gelegenheiten für die Förderung der Bewertungskompetenz eröffnen. Durch die erweiterte Ausstattung eines Schülerlabors kann die Charakterisierung der Materialien mit verfügbaren Messinstrumenten sogar vor Ort durchgeführt werden.

Dieses und weitere Experimente (z. B. selbstreinigende Fensterglasbeschichtungen durch Titandioxid-Nanopartikel, Nanopartikel als UV-Schutz, ...) zeigen anschaulich die breiten Einsatzmöglichkeiten und das Potenzial der Nanotechnologie. Um jedoch kein allzu einseitiges Bild zu zeichnen und die entsprechende Lernendenperspektive (siehe Kap. 3.2) aufzugreifen, soll in den Experimenten ebenfalls das Gefährdungspotenzial von Nanomaterialien thematisiert werden. Aufgrund ihrer geringen Größe sind einige Nanomaterialien in der Lage, durch Zellwände zu diffundieren. Diese Eigenschaft wird zwar einerseits für die Anwendung als fluoreszierender Biomarker ausgenutzt, andererseits sind langfristige Risiken kaum untersucht und schwer abzuschätzen. Im Falle der hier verwendeten Zinkoxid-Nanopartikel kann die Diffusion modellhaft an Pflanzenzellen anhand eines Radieschens verfolgt werden (Wilke et al., 2018) und bietet somit die Gelegenheit, eine sorglose Verwendung von Nanomaterialien kritisch zu reflektieren (siehe Abbildung 5).

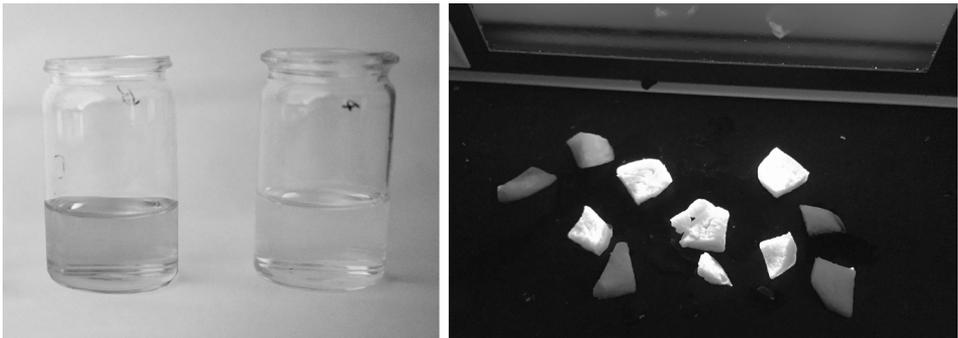


Abb. 5: Links: Modell-Abwasserprobe (angefärbt) und photokatalytisch gereinigtes Abwasser (klar). Rechts: unbehandelte und mit Zinkoxid-Nanopartikeln behandelte Radieschenstücke mit erkennbarer Fluoreszenz unter UV-Licht.

Durch die Auswertung des Experiments können die Schülerinnen und Schüler somit nicht nur ihr fachliches Wissen wiederholen und vertiefen, sondern auch die Verwendung von Nanomaterialien multiperspektivisch aus ökonomischer, ökologischer und ethischer Sicht diskutieren. Zur Förderung der Bewertungskompetenz und zur Ergebnissicherung des Kurses eignen sich für die *Nachbereitung* im Chemieunterricht neben einer Podiumsdiskussion oder auch der Anfertigung von Postern sicherlich viele weitere Methoden.

## 5. Praxiserfahrungen und Ausblick

Das vorgestellte Kurskonzept wurde mit einer Schülergruppe (20 Schülerinnen und Schüler, Klassenstufen 10–12) am Agnes-Pockels-Schüler\*innen-Labor der TU Braunschweig erprobt. Zur Untersuchung, inwieweit die eingangs formulierten Lernziele erreicht werden konnten und zur Sammlung von Feedback für die weitere Optimierung im Rahmen der Fachdidaktischen Transferforschung wurde eine kurze qualitative Untersuchung (Paper-Pencil-Fragebogen) vor und nach dem Kursbesuch durchgeführt. Um die Resultate der Lernendenerhebung (siehe Kap. 3.2) aufzugreifen, zielt der allgemeine Teil der hier gewählten Forschungsfragen und Items auf die identifizierten übergreifenden Problemfelder (Größendimension, Anwendungsgebiete und Bewertung von Nanotechnologie). Hier soll insbesondere erhoben werden, inwiefern diese Perspektiven durch den Besuch der Summer School (insb. Abschnitt I) adressiert werden konnten. Der zweite Abschnitt des Fragebogens fokussierte darüber hinaus das Verständnis der spezifischen behandelten Kursinhalte in den Abschnitten II und III. Auch wenn die gewählte Methodik und auch die geringe Stichprobenzahl lediglich eine erste Betrachtung von Tendenzen ermöglicht, trägt das gewonnene Feedback zur weiteren Optimierung der Summer School bei.

Diese erhaltenen Tendenzen im Post-Test zeigen einen erkennbaren Kontrast zu den eingangs erhobenen Daten – die Größendimension von Nanomaterialien (als „Schlüssel zum Verständnis“) wurde weitaus präziser angegeben, mehr und breitere Anwendungsgebiete konnten aufgeführt werden und insbesondere die Verwendung von Nanomaterialien wurde weitaus kritischer reflektiert. Die lebhaften Diskussionen regten mehrere Schülerinnen und Schüler an, sich auch nach Abschluss der Summer School in einem Schülerwettbewerb vertieft mit der Thematik auseinanderzusetzen – eine Gruppe wurde für ihr Projekt ausgezeichnet.

Auch die Rückmeldungen der Lehrkräfte fielen durchaus positiv aus. Hervorgehoben wurden insbesondere die Relevanz des Themenfeldes, die hohe Schüleraktivität und die Vielfalt der experimentellen Zugänge. Im Nachgang an den Kursbesuch wird diese Summer School nun regelmäßig an der Schule angeboten, um allen interessierten Oberstufenschülerinnen und -schülern einen Einblick in das Themenfeld „Nano“ anzubieten.

Das in diesem Beitrag beschriebene Kurskonzept stellt in aller Kürze nur eine Möglichkeit vor, wie die vielfältigen Lerngelegenheiten im Themenfeld der Nano-

technologie für den Chemieunterricht fachdidaktisch rekonstruiert werden können. Zahlreiche weitere Kontexte mit großer Alltagsrelevanz (nanoporöse Silica als Rieselhilfe in Kochsalz, antimikrobielle Silber-Nanopartikel) bieten ein mindestens ebenso großes didaktisches Potenzial und Gelegenheit für zukünftige Forschungsarbeiten.

Insgesamt soll die Nanotechnologie an dieser Stelle – stellvertretend für viele andere Themenfelder – exemplarisch darstellen, welchen Mehrwert der Transfer von aktuellen Forschungsthemen aus der Wissenschaft in die Schule bieten kann.

## Literatur

- Achtermann, K., Ellerbrake, T., Gauer, J., Harms, G., Hildebrandt, K., Voss, C. et al. (2017). *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg – Chemie*. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium. [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/ch\\_go\\_kc\\_druck\\_2017.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/ch_go_kc_druck_2017.pdf).
- Anderson, R. D. & Helms, J. V. (2001). The ideal of standards and the reality of schools: Needed research. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(1), 3–16.
- Artelt, K., Kutteroff, F., Wilke, T., Waitz, T. & Habekost, A. (2015). Von der Bisphenol-A-Problematik zur Photokatalyse: Ein Vorschlag zur Einführung photokatalytischer Reaktionen an Titandioxid im Chemieunterricht. *Praxis der Naturwissenschaften Chemie*, 64(1), 25–28.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015). *Vom Material zur Innovation: Rahmenprogramm zur Förderung der Materialforschung*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Chachibaia, T. (2014). Strategy and Policy Issues Related to Nanotechnology Innovations in Medical Education. In M. Khosrowpour (Hrsg.), *Nanotechnology. Concepts, methodologies, tools, and applications* (Premier reference source, S. 1300–1325). Hershey, Pa.: Information Science Reference/IGI Global.
- Cooper, H., Charlton, K., Valentine, J. C. & Muhlenbruck, L. (2000). Making the most of summer school: A meta-analytic and narrative review. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 65(1), i-v, 1–118; discussion 119–27.
- Deutsche Akademie der Technikwissenschaften und Körber-Stiftung (Hrsg.) (2015). *MINT Nachwuchsbarmeter 2015*. München.
- Duit, R., Gropengießer, H., Kattmann, U., Komorek, M. & Parchmann, I. (2012). *The model of educational reconstruction: A framework for improving teaching and learning science. Science education research and practice in Europe: retrospective and prospective* (S. 13–37). Rotterdam [u. a.]: Sense Publ.
- Filsler, J. (2013). *NanoCompetence in der Gesellschaft: Forschung – Vermittlung – Gestaltung*. Bremen: Universität Bremen. [http://www.nano.uni-bremen.de/pdf/Antrag\\_NanoCompetence\\_rv\\_1-9.pdf](http://www.nano.uni-bremen.de/pdf/Antrag_NanoCompetence_rv_1-9.pdf) [20.01.2016].
- Freyer, K. (2013). *Zum Einfluss von Studieneingangsvoraussetzungen auf den Studienerfolg Erstsemesterstudierender im Fach Chemie*. Berlin: Logos Verlag.
- Hurd, P. D. (1991). Why we must transform science education. *Educational Leadership*, 49(2), 33–35.

- IMPULS-Stiftung/VDMA (Hrsg.) (2014). *Nachwuchs für technische Ausbildungsberufe im Maschinenbau: Image der Berufe und Faktoren der Entscheidungsfindung bei der jugendlichen Zielgruppe*. Frankfurt.
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengießer, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion: Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3(3), 3–18.
- Kelly, A. V. (2004). *The curriculum: Theory and practice* (5. Aufl.). London, Thousand Oaks, CA: Paul Chapman Pub., Sage.
- Körper-Stiftung und Forsa Main (Hrsg.) (2015). *Tabellenband Berufliche Bildung*. Berlin.
- Kraynova, A., Komorek, M. & Parchmann, I. (2012). *Didaktische Rekonstruktion der Nanophysik: Analytische und empirische Untersuchungen in einem interdisziplinären Forschungsfeld* (1. Aufl.). Oldenburg: Didaktisches Zentrum Ossietzky Univ. (Zugl.: Oldenburg, Univ., Diss., 2011).
- Nonninger, R., Dege, J., Wilke, T. & Waitz, T. (2016). Nanoscience Education in School Chemistry: Perspectives for Curricular Innovations in Context of an Education for a Sustainable Development. In K. Winkelmann & B. Bhushan (Hrsg.), *Global Perspectives of Nanoscience and Engineering Education* (S. 237–274). Cham: Springer International Publishing.
- Parchmann, I., Schwarzer, S., Wilke, T., Tausch, M. & Waitz, T. (2017). Von Innovationen der Chemie zu innovativen Lernanlässen für den Chemieunterricht und darüber hinaus. *CHEMKON*, 24(4), 161–164.
- Prediger, S. & Link, M. (2012). Fachdidaktische Entwicklungsforschung: Ein lernprozessfokussierendes Forschungsprogramm mit Verschränkung fachdidaktischer Arbeitsbereiche. In H. Bayrhuber (Hrsg.), *Formate fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen* (S. 29–46). Münster: Waxmann.
- Schwarzer, S. & Itzek-Greulich, H. (2015). Möglichkeiten und Wirkungen von Schülerlaboren. Vor- und Nachbereitung zur Vernetzung mit dem Schulunterricht. *Unterricht Chemie*, 26(147), 8–13.
- Stevens, S., Sutherland, L. & Krajcik, J. S. (2009). *The big ideas of nanoscale science & engineering: A guidebook for secondary teachers*. Arlington, VA: NSTA Press.
- Streller, M. (2016). *The educational effects of pre and post-work in out-of-school laboratories*. Dissertation, Dresden: Technische Universität Dresden.
- Tausch, M. W. (2013). Curriculare Innovationsforschung in der Chemiedidaktik. *PdN-ChiS*, 62(4), 38.
- Tretter, T. R. (2008). Nanoscience and Conceptions of Size and Scale in Precollege Education. In A. E. Sweeney & S. Seal (Hrsg.), *Nanoscale Science and Engineering Education* (S. 150–167). Stevenson Ranch, CA: ASP American Scientific Publ.
- Weßnigk, S. & Euler, M. (2014). Wie die Produktion von Eierlöffeln das Image von Chemie und Physik verändern kann. *CHEMKON*, 21(3), 123–128.
- Wilke, T. (2016). *Konzeptualisierung des Themas „Nano“ für den Chemieunterricht*. Dissertation, Göttingen: Georg-August-Universität Göttingen.
- Wilke, T., Dege, J. & Waitz, T. (2017). Experimente zu Eigenschaften von Nanomaterialien in Chemieunterricht und Schülerlabor. *CHEMKON*, 24(4), 209–212.
- Wilke, T., Waitz, S., von Hoff, E. & Waitz, T. (2018). Farbig fluoreszierende Zinkoxid-Nanopartikel. *CHEMKON*, 25(1), 16–22.

Frank Heisel und Raphael Büttner

## **Politische Bildung im Fremdsprachenunterricht**

### **Theoretische Überlegungen und Ansätze für den schulischen Fremdsprachenunterricht**

#### **Was Sie in diesem Beitrag erwartet**

Schulische Bildung besitzt eine immanente politische Dimension und begründet einen fächerübergreifenden politischen Bildungsauftrag. Aus diesem Grund ist der Fremdsprachenunterricht per se politisch und muss daher einen dezidierten Beitrag zur politischen Bildung leisten. Anhand theoretischer Überlegungen zur politischen Bildung, ihrer fächerübergreifenden Konzeption sowie zum grundlegenden Verhältnis von politischer Bildung und Fremdsprachenunterricht sollen in diesem Beitrag in gebotener Kürze Wege und Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie der Fremdsprachenunterricht seinem politischen Bildungsauftrag begegnen kann. Dabei wird, angelehnt an Ausführungen zum schulischen Bildungsauftrag, zunächst die Forderung der politischen Bildung als fächerübergreifendes Prinzip in den Blick genommen, bevor ihre konzeptuelle Integration in den Fremdsprachenunterricht ins Zentrum gerückt wird. In diesem Kontext wird das Potential politischer Bildung auf Ebene der Ziele, Inhalte und Methoden für den Fremdsprachenunterricht veranschaulicht und es werden theoriegeleitete Ansätze zur unterrichtlichen Umsetzung gegeben.

#### **Schlüsselbegriffe**

Politische Bildung, fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip, Fremdsprachenunterricht

## **1. Zur Einleitung: Die politische Dimension schulischer Bildung**

Schule als bedeutende Sozialisationsinstanz besitzt in demokratischen Gesellschaften einen allgemeinen Bildungsauftrag. Wilhelm von Humboldt (1960–81, Bd. I: 235f.) hat dabei den Bildungsbegriff entscheidend geprägt: Er stellte den einzelnen Menschen ins Zentrum seiner Überlegungen, dessen Zweck „die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ sei, sodass Bildung seit dem Humanismus stets als Selbstbildung verstanden wird, die sich in der Auseinandersetzung mit der Welt entfaltet. Dabei sind Mündigkeit und Bildung seit der Aufklä-

rung miteinander verbunden (Greco & Lange, 2017, S. 9): So stellt Mündigkeit die Perspektive des „Ausgang[s] des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (Kant, 1784/2010, S. 9) dar, während Bildung als der Modus begriffen wird, durch den das Vermögen „sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (ebd.) gefördert wird. Dieses Verständnis von Bildung ist immanent politisch: „[Bildung] hinterfragt Herrschaftsansprüche, sie delegitimiert scheinbar natürliche Ordnungen und sie eröffnet politische Partizipation und gesellschaftliche Teilhabe“ (Greco & Lange, 2017, S. 9).

In einem solchen Bildungsverständnis fungiert der Begriff der Teilhabe oder der Partizipation als zentrales Element, über den die Rollen von Individuen und die Bedürfnisse von Gesellschaften ermittelt werden, denn in diesem Begriff subsumiert sich die Grundvorstellung, dass demokratische Gesellschaften „nur über die aktive Mitwirkung der Individuen überhaupt konstatiert werden, und dass [...] die an ihr teilhabenden Individuen sowohl die Art und Form dieser Gesellschaft als auch die Arten und Weisen ihrer Teilhabe und ihres Lebens in dieser Gesellschaft bestimmen“ (Hallet, 2011, S. 29). So wird nach der „Klieme-Expertise“, die die konzeptionelle Grundlegung der nationalen Bildungsstandards darstellt, dieses Leitbild der Individualität zur obersten Maxime, welches sich durch schulische Bildung in ein allgemeines Bildungsziel transformiert, da so die Heranwachsenden „dazu befähigt werden, in der selbständigen Teilhabe an Politik, Gesellschaft und Kultur und in der Gestaltung der eigenen Lebenswelt diesem Anspruch gemäss [sic] zu leben und als mündige Bürger selbstbestimmt zu handeln“ (Klieme et al., 2007, S. 63). Schulische Bildung hat somit die Aufgabe, die Lernenden zur Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen und Prozessen und zur selbstbestimmten Gestaltung ihres eigenen Lebens und ihrer Lebenswelt als mündige Bürger\*innen zu befähigen.

Aus diesen Überlegungen wird deutlich, dass schulische Bildung immer eine politische Dimension besitzt. Das Politische stellt „ein Konstituens, ein Definitionsmoment“ jeder „Sache“ und damit der Bildungsinhalte sämtlicher Fächer und ihrer Vermittlung dar (Fischer, 1970, S. 119). Politikfreie Unterrichtsfächer existieren nicht (Sander, 2016, S. 48) und so muss auch der Fremdsprachenunterricht seinen Beitrag zur politischen Bildung der Lernenden leisten, denn auch wenn die politische Dimension dem Fremdsprachenunterricht abgesprochen werden sollte, so bleibt sie dennoch vorhanden, jedoch unreflektiert, was sich als äußerst problematisch gestaltet im Hinblick auf das Bildungsziel der Mündigkeit (Lechner-Amante, 2014, S. 203f.), zudem besteht in einem vordergründig unpolitischen Unterricht „der begründete Verdacht, dass Schüler hier mit einem antipolitischen Ressentiment indoktriniert werden“ (Sander, 2016, S. 48). Um einerseits dem Spannungsverhältnis zwischen theoretischen Grundlagen eines schulischen Bildungsverständnisses und eines Fremdsprachenunterrichts, der einen politischen Bildungsauftrag wahrnehmen muss, und andererseits der tatsächlichen Praxis fremdsprachlichen Unterrichts, die vorwiegend auf eine sprachliche und grammatikalische Progression ausgelegt zu sein scheint, zu begegnen, sollen zentrale Ansatzpunkte für eine Unterrichtsentwicklung

im Fremdsprachenunterricht hinsichtlich des Beitrags zur politischen Bildung gegeben werden.

Im Rahmen dieser Ausführungen muss angemerkt werden, dass sich hier auf politische Bildung als schulische politische Bildung bezogen wird, die sich in ihrer heutigen Form seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges als demokratische politische Bildung herausgebildet hat.

## 2. Politische Bildung als überfachliches Prinzip

Junge Heranwachsende zu politisch mündigen Bürger\*innen zu formen, stellt zweifelsfrei eine der großen pädagogischen Herausforderungen unserer Zeit dar. Das Interesse an politischen und ökonomischen Themen zu beleben, ist unabdingbare Voraussetzung für den Zusammenhalt und das Funktionieren einer demokratischen Gesellschaft. Gerade unter Berücksichtigung der aktuellen, geschichtlichen, politischen und wirtschaftlichen Lage Deutschlands, Europas und der Welt wird der demokratischen politischen Bildung eine besondere Bedeutung zugeschrieben. Grundsätzlich werden unter politischer Bildung „die vielfältigen [...] Bemühungen [verstanden], die Interessen und Fähigkeiten der Bürger/innen auf politische Zusammenhänge zu lenken, ihre politischen Kenntnisse und Einsichten zu erweitern, ihre Urteilskraft zu stärken und [...] ihr politisches Engagement zu fördern“ (Schubert & Klein, 2011, S. 229). Dabei versteht sich politische Bildung als Schlüsselbegriff auf dem Weg zu Mündigkeit, denn nur wer politisch gebildet ist, kann am politischen Geschehen aktiv teilnehmen und so die Gesellschaft mitgestalten:

In einer Demokratie gehört es zu den Bildungsaufgaben der Schule, alle Menschen zur Teilnahme am öffentlichen Leben zu befähigen. Durch politische Bildung fördert die Schule bei jungen Menschen die Fähigkeit, sich in der modernen Wirtschaft und Gesellschaft angemessen zu orientieren, auf einer demokratischen Grundlage politische Fragen und Probleme kompetent zu beurteilen und sich in öffentlichen Angelegenheiten zu engagieren. Sie leistet damit einen wichtigen Beitrag zur stets neu zu schaffenden Demokratiefähigkeit junger Menschen. Zusammenfassend lässt sich diese Zielperspektive politischer Bildung als Entwicklung politischer Mündigkeit bezeichnen. (GPJE, 2004, S. 9)

Als Kernprinzipien der schulischen politischen Bildung auf dem Weg zur\* zum mündigen Bürger\*in gelten daher neben der Vermittlung und Aneignung von politischem Wissen und der Schärfung des politischen Urteilsvermögens auch die politische Partizipation, die sich zusammen in einer Analysekompetenz, einer Urteilskompetenz, einer Handlungskompetenz und einer Methodenkompetenz explizieren (ebd., S. 13ff.).

Ihre Rahmung erfährt die politische Bildung in den Leitlinien des „Beutelsbacher Konsens“, die als Regeln zur pädagogischen Praxis festgeschrieben sind (Wehling, 1977, S. 179f.): Zur Zeit des gesellschaftlichen Umbruchs von 1968 kam es in

Folge der Polarisierung der Bildungspolitik auch zu einer Polarisierung in der politischen Bildung, die 1976 in der Bundesrepublik mit einer Tagung im schwäbischen Beutelsbach weitestgehend endete. Zu dieser Tagung wurden Fachdidaktiker\*innen aus unterschiedlichen politischen Lagern zur Debatte an der Frage, ob die politische Bildung eines ‚Minimalkonsens‘ bedürfe, eingeladen. Aus dieser entstand der ‚Beutelsbacher Konsens‘, der mit seinen drei Prinzipien des Überwältigungsverbots (Schüler\*innen dürfen nicht mit erwünschten Meinungen überrumpelt und an der persönlichen Urteilsbildung dadurch gehindert werden), des Kontroversitätsgebots (was in Politik und Wissenschaft kontrovers ist, muss auch in Schule und Unterricht kontrovers dargestellt werden) und der Schüler\*innenorientierung (bei der didaktisch/methodischen Aufbereitung der Lerngegenstände muss eine grundsätzliche Orientierung an den Lernenden stattfinden) bis heute im schulischen Kontext breite Zustimmung erfährt und gar als berufsethisches Fundament im Sinne eines „Grundgesetz[es] der politischen Bildung“ (Grammes, 2010, S. 203) betrachtet wird und die seit der Nachkriegszeit angestrebte Orientierung der demokratischen politischen Bildung am Leitbild Mündigkeit verdeutlicht.

Dabei sind Mündigkeit und politische Bildung wie dargestellt übergreifende Leitziele aller Unterrichtsfächer, deren Förderung und Entwicklung gar als zentrale Aufgabe von Schule und Unterricht gesehen werden muss (Lechner-Amante, 2014). Wenn Fischer (1970, S. 9) konstatiert, dass „politische Bildung [...] so alt wie das Menschengeschlecht“ sei, so ist die Forderung nach der Ausweitung einer politischen Bildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip „so alt wie die Diskussion um Politische Bildung insgesamt“ (Schmiederer, 1975, S. 45). Bereits der erste Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister vom 15. Juni 1950 zu den Grundsätzen der politischen Bildung erhob diese zum fächerübergreifenden Prinzip:

1. Die politische Bildung erstrebt auf der Grundlage sachlichen Wissens die Weckung des Willens zum politischen Denken und Handeln. In der Jugend soll das Bewusstsein erwachsen, dass das politische Verhalten ein Teil der geistigen und sittlichen Gesamthaltung des Menschen darstellt.
2. In diesem Sinne ist politische Bildung ein Unterrichtsprinzip für alle Fächer und für alle Schularten. Jedes Fach und jede Schulart haben darum nach ihrer Eigenart und Möglichkeit zur politischen Bildung beizutragen (zit. nach Kuhn & Massing, 1990, S. 151).

Diese Forderung der Erhebung der politischen Bildung zum allumfassenden Unterrichtsprinzip fand zudem 1955 in den Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen ihren Platz, um einen entsprechenden Platz in allen Unterrichtsfächern zu beanspruchen, da jegliche Bildung politische Bezüge enthalte, die ins Bewusstsein der Lehrenden und Lernenden zu rücken seien (Bohnenkamp, Dirks & Knab, 1966, S. 831).

Seither sind unterschiedliche Konzeptionen fächerübergreifender politischer Bildung entstanden (u. a. Sander, 1985; Ammerer, Krammer & Tanzer, 2010), eine ausreichende Berücksichtigung dieser Ansätze, vor allem in den Fächern außerhalb des gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbundes, blieb jedoch weitestgehend aus. Häufig lehnen die jeweiligen Fachdidaktiker\*innen die übergreifende politische Bildungsaufgabe mit dem Argument der Existenz des schulischen Politikunterrichts ab oder sprechen im Umkehrschluss dem Politikunterricht bei einer Realisierung des fächerübergreifenden Prinzips der politischen Bildung die Existenzberechtigung ab (Sander, 1980, S. 17ff.), dabei handelt es sich bei der Frage „Fach oder Prinzip?“ wie zuvor dargestellt lediglich um Scheinalternativen, denn so kann „das Unterrichtsprinzip die systematische Behandlung politischer Grundfragen im Rahmen des Fachunterrichts nicht ersetzen, wohl aber sinnvoll ergänzen und vertiefen“ (Lechner-Amante, 2014, S. 205).

Vor den aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen gewinnt eben jene Forderung nach einer Ausweitung politischer Bildung als Prinzip aller Fächer heute wieder verstärkt an Bedeutung: Im „Ranking Politische Bildung 2017“ konnte aufgezeigt werden, dass dem Leitfach der politischen Bildung über die Ländergrenzen hinweg eine sehr unterschiedliche Stellung zukommt (Gökbudak & Hedtke, 2018): Während in Hessen 4,38 % der Gesamtwochenstunden an Gymnasien auf die politische Bildung entfallen, sind es in Bayern nur 0,52 %. Mit Blick auf die Qualität dieses Unterrichts wurde in einer zugehörigen Teilstudie zum Status der politischen Bildung in Nordrhein-Westfalen gezeigt, dass auf politisches Lernen im Unterricht in der Sekundarstufe I pro Woche nur 17 bis 20 Minuten entfallen, und somit jeder\*jedem Schüler\*in pro Woche 20 Sekunden bleiben, um die eigene politische Position vorzutragen oder darüber zu diskutieren (Gökbudak & Hedtke, 2017, S. 13ff.). Reheis (2014, S. 7) sieht so in der politischen Bildung gar den größten Widerspruch in demokratischen Bildungsbereichen: Er argumentiert, dass es nicht verwunderlich sei, wenn sich Kinder und Jugendliche nicht mehr von der Politik ernstgenommen fühlen, wenn einerseits von Seiten der Politik die besondere Bedeutung der politischen Bildung hervorgehoben wird, andererseits der Politikunterricht an deutschen Schulen ein absolutes Schattendasein führe.

Dieser Stand des Politikunterrichts am curricularen Rand des schulischen Bildungssystems illustriert seinen geringen Stellenwert. Da politischer Bildung in einer demokratischen Gesellschaft aber eine unverkennbare Schlüsselrolle zukommt, muss sie entsprechend in einem breiteren Kontext angesiedelt werden. Im Folgenden soll hierzu im Sinne eines fächerübergreifenden Prinzips der Beitrag des Fremdsprachenunterrichts gezielt betrachtet werden.

### 3. Politische Bildung im Fremdsprachenunterricht – Alter Wein in neuen Schläuchen?

Politische Bildung hat im Fremdsprachenunterricht eine gewisse Tradition. Sie wurde in der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts vor allem im Bereich der Landeskunde angesiedelt: Aus der Realienkunde, dem Sammeln und Kennenlernen von Informationen der fremdsprachlichen Kultur, entwickelte sich im 20. Jahrhundert die Kulturkunde, die ausgehend von der Gleichsetzung von Kultur und Nation ein Verstehen des fremden Volkes zum Zwecke der Völkerverständigung intendierte (Leupold, 2007, S. 129). Mit dem Wegfall des Gedankens der Völkerverständigung wurde in der Zeit des Nationalsozialismus „unter dem Vorzeichen der Wesenskunde versucht, ideologisch überformte Erkenntnisse zum Volkscharakter anderer Nationen zu vermitteln“ (Reimann, 2016, S. 92), sodass sich der Fremdsprachenunterricht, angeschlossen an diesen Missbrauch der kulturellen Informationen, in den ersten Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg vorwiegend auf sprachliche und literarische Inhalte konzentrierte (ebd.).

Nach der Entwicklung einer politischen Bildung im demokratischen Sinne gab es wie dargestellt Bestrebungen einer Ausweitung dieser auf das gesamte schulische System und damit auch auf alle Unterrichtsfächer. Hier wurde dem Fremdsprachenunterricht eine besondere Bedeutung zugeschrieben, wobei politische Bildung in Kongruenz mit den Zielen der Kulturkunde zunächst auf den nationalen Rahmen beschränkt blieb und auch die Funktion der Fremdsprache als Verständigungsmittel zur Völkerverständigung von der politischen Bildung nicht wahrgenommen wurde. Mit den Ängsten des Missbrauchs des Bildungswesens im nationalsozialistischen Deutschland wurde diese gerade im Fremdsprachenunterricht entschieden von einer nationalsozialistischen Erziehung abgegrenzt:

Unsere ganze Erziehungsarbeit heute ist ein Politikum. [...] Aber es ist doch etwas grundsätzlich anderes als die ‚Politisierung‘ in der Naziära. Heute ist das Motiv für die Politisierung nicht ein parteipolitisches, auch kein nationales, sondern ein erzieherisches. [...] Wir schulden diesen erzieherischen Beitrag unserer deutschen Nachkriegsjugend – und kein Fach kann ihn so liefern wie gerade der Englischunterricht. Wir wollen bei unserer täglichen Arbeit nie vergessen, welch besonders hohes Maß von Verantwortung dem Neusprachler zufällt beim Aufbau einer neuen demokratischen Völkergemeinschaft. (Koelle, 1952, S. 240)

Mit dem Erwachen des politischen Bewusstseins der Gesellschaft in den 1960er Jahren, traten verstärkt Ansätze einer politischen Bildung im Fremdsprachenunterricht auf. Erst zum Ende des Jahrzehntes erfolgte eine Öffnung des ethnozentrischen Standpunktes der Kulturkunde hin zu einem landeskundlichen Blick auf die europäische Gemeinschaft und die internationalen Beziehungen: Rothmund (1967, S. 9) sah das Ziel der politischen Erziehung in der Heranbildung der Lernenden zu aufgeschlossenen Menschen und verantwortungsbewussten Staats- wie auch „Weltbürgern“, zu „autonomen Träger[n] der Gesellschaft“ und postulierte, dass politisch

bildender Unterricht mehr verlange als nur die thematische Behandlung von politischen Themen, da er sich an einer kritischen Reflexion und einer individuellen Urteilsbildung orientieren müsse (ebd., S. 10).

Mit der Politisierung der 1960er und 1970er Jahre kam es im Fremdsprachenunterricht nicht zuletzt im Zusammenhang mit dem übergeordneten Ziel der Kommunikationsfähigkeit zur sogenannten landeskundlichen Wende, bei der in Abkehr vom kulturkundlichen Ansatz eine Völkerverständigung im gemeinsamen Europa und der globalisierten Welt im Mittelpunkt stand (Reimann, 2016, S. 92). Gerade die Frage nach dem zu vermittelnden Wissen im Rahmen der Landeskunde brachte drei konkurrierende Ansätze auf (Leupold, 2007): Neben dem semiotischen und dem sprachbezogenen Landeskundeansatz entwickelte sich auch ein dritter, sozialwissenschaftlicher Ansatz. Dessen Prämisse war es, dass das „Erlernen von Sprache auch immer ein politisches Lernen“ bedeute (ebd., S. 130), welches die Analyse der Gesetzmäßigkeiten in der Gegenwart und der Vergangenheit des Zielsprachenlandes zum Ziel habe, sowie die Verhaltensdisposition der Mitglieder der Gesellschaft und der „Rolle von Institutionen innerhalb der gesellschaftlichen Realität“ (ebd.) und damit einem emanzipatorischen Leitgedanken folgte.

Im Zusammenhang mit der Neuorientierung der Landeskunde und der Erweiterung der Landeskunde hin zum interkulturellen Lernen und seiner curricularen Implementierung als Querschnittsaufgabe aller Bildungseinrichtungen verschwanden die Ideen des politischen Bildungsauftrags weitestgehend aus der Fremdsprachendidaktik. Zwar wurden für die interkulturelle Kompetenz, auch mit der transkulturellen Kompetenz als ihrer Weiterentwicklung, noch immer politische Themen im Sinne eines soziokulturellen Orientierungswissens und die für die politische Bildung unabdingbare Vermittlung von Werten wie Toleranz und Dialogfähigkeit und die Hinführung zu Verhaltensdispositionen durch Perspektivwechsel berücksichtigt, dennoch bleibt bis heute eine explizite Orientierung an den Kompetenzen der politischen Bildung unter dem Leitziel der/des mündigen Bürgerin/Bürgers weitestgehend aus, sodass in der Tat von einer gewissen Entpolitisierung des Fremdsprachenunterrichts gesprochen werden kann.

Erst in jüngster Zeit fanden, angelehnt an das Konzept der interkulturellen Kompetenz, vereinzelt Überlegungen zur Integration einer politischen Bildung wieder Einzug in die Fremdsprachendidaktik. Mit der Weiterentwicklung der interkulturellen Kompetenz zum Globalen Lernen (Büter, 2018) und zur *Intercultural Citizenship Education* (Byram, Golubeva, Hui & Wagner, 2017) oder dem Konzept des *Intercultural Service Learning* (Rauschert, 2014) wird versucht, politikdidaktische und demokratiepädagogische Elemente auf den Fremdsprachenunterricht anzuwenden und diese für den Fremdsprachenunterricht fruchtbar zu machen.

## 4. Überlegungen zur Praxis schulischen Fremdsprachenunterrichts

In den bisherigen Überlegungen wurde deutlich, dass der Fremdsprachenunterricht eine immanent politische Dimension besitzt. Wie also kann praxisorientiert eine Unterrichtsentwicklung hin zu einer politischen Bildung im Fremdsprachenunterricht vollzogen werden? Im Folgenden sollen theoriegeleitete Überlegungen zu exemplarischen Ansatzmöglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht auf Ebene der Ziele, Inhalte und Methoden angestellt werden.

### 4.1 Ebene der Ziele

Im Rahmen der vorliegenden Überlegungen wird sich an der fremdsprachlichen Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts orientiert. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich Themen und Inhalte schulischen Lernens an realweltlichen Diskursen orientieren müssen (Plikat, 2017, S. 196ff.). (Fremd-)Sprachliches Handeln sei demnach immer diskursives Handeln und das eigentliche Bildungsziel allen sprachlichen Lernens in der Schule sei es, Lernenden den Zugang und die Fähigkeiten zur Teilhabe an Diskursen und damit an der Gesellschaft zu ermöglichen (Hallet, 2011, S. 55). Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts sei somit laut Plikat (2017, S. 293f.) unter anderem, die Lernenden dazu zu befähigen, die für den Fremdsprachenunterricht relevanten Diskurse und Praxen aus ethischer und politischer Sicht auf ihre Auswirkungen für das Zusammenleben in und die Partizipation an Diskursgemeinschaften unter den Prinzipien der Menschenrechte, der Demokratie und der Rechtsstaatlichkeit zu befragen und damit auch eventuelle Machtverhältnisse zu reflektieren, um den Lernenden die Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen.

Unter dem Ziel einer politischen Bildung im Fremdsprachenunterricht ist nicht die reine Anhäufung von Wissen und Informationen zu politischen Themen gemeint. Im Zentrum steht die „Entwicklung des Verständnisses demokratischer Strukturen und Prozesse sowie [...] [die] Fähigkeit, gesellschaftliche, politische und ökonomische Probleme und Prozesse der Zielsprachenländer [und des eigenen Landes, Anm. d. Verf.] unter Einbeziehung der jeweiligen Rahmenbedingungen analysieren, kritisch betrachten und beurteilen zu können“ (Grünwald, Kräling & Lüning, 2017, S. 44) sowie eine eigene politische Handlungsfähigkeit auszubilden. Hierzu weist beispielsweise das Hessische Kerncurriculum für die Modernen Fremdsprachen in der Sekundarstufe I im Kontext der überfachlichen Sozialkompetenz den Zielbereich der Gesellschaftlichen Verantwortung aus: „Die Lernenden übernehmen Mitverantwortung innerhalb der demokratischen Gesellschaft, sie achten und schützen die demokratischen Grundrechte und nehmen ihre Mitsprache- und Mitgestaltungsrechte wahr“ (Hessisches Kultusministerium, 2011, S. 10).

Mit Blick auf die fachlichen Kompetenzen des Fremdsprachenunterrichts nimmt der Bereich der Sprachbewusstheit eine besondere Position im Hinblick auf eine po-

litische Bildung ein, denn „[d]er reflektierte Umgang mit Sprache ist Grundlage politisch bewussten Denkens und Handelns“ (Abendroth-Timmer, Frevel & Pohl, 2017, S. 11), denn so kann Mündigkeit nur über Mündlichkeit realisiert werden. Dabei bezieht sich Sprachbewusstheit auf die Sensibilität für und das Nachdenken über Sprache, denn Sprache ist stets soziokulturell geprägt, sodass sich die Reflexion von Sprache auch auf die Rolle und die Verwendung von Sprachen im Kontext ihrer politischen Dimension begreift (Kultusministerkonferenz, 2013, S. 21).

Auffällig ist weiterhin, dass sowohl in der Fremdsprachendidaktik, als auch in der Politikdidaktik ähnliche Prinzipien wie das der Handlungsorientierung existieren, deren Wirkungsbereich sich nur marginal überschneidet (Heisel, 2018): In beiden Disziplinen besitzt das Prinzip der Handlungsorientierung eine Ziel- und eine Methodenkomponente. Dabei fällt auf, dass sich der Methodenaspekt in beiden Fachdidaktiken gemein auf ein Unterrichtsprinzip, ein Lehr-Lern-Konzept bezieht, nach dem Schüler\*innen im Unterricht selbstständig und ganzheitlich arbeiten sollen. In ihrer Zielkomponente unterscheiden sie sich stark: Während die fremdsprachliche Handlungskompetenz auf das kompetente kommunikative Handeln im fremdsprachlichen Kontext abzielt, wobei auch eine interkulturelle Komponente inkludiert wird, sollen die Lernenden im Politikunterricht das politische Sehen, Beurteilen und Handeln lernen, wodurch sie zukunftsweisend im außerschulischen Leben befähigt werden, eine eigene politische Handlungsorientierung zu entwickeln. In Anbetracht dieser unterschiedlichen Handlungsbegriffe und der fehlenden fremdsprachendidaktischen Orientierung am Leitbild der\*des mündigen Bürgerin\*Bürgers wirkt es geradezu erschreckend, dass die Fremdsprachendidaktik die gesellschaftlichen Aufgaben von Bildung zu exkludieren scheint, wenngleich in überfachlichen Kompetenzbereichen häufig eine explizit politische Dimension hervorgehoben wird. Dies verdeutlicht, dass der Fremdsprachenunterricht nicht vor einer politischen Handlungsorientierung zurückschrecken darf, sondern diese unter Berücksichtigung seines Bildungsauftrages und seiner kommunikativen Orientierung als zentralen Bestandteil integrieren muss.

## 4.2 Ebene der Inhalte

Nur durch die entsprechende Auswahl von Themen und Inhalten des Fremdsprachenunterrichts lässt sich seine politische Dimension integrieren. Schüler\*innen in einem gewissen Alter empfinden sich bereits als Teil der Gesellschaft. Politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entscheidungen im eigenen Leben spielen für sie eine große Rolle, sodass dies auch im Sprachunterricht ausreichend berücksichtigt werden muss. Bei der Auswahl der Themen gilt es, ihre Bedeutung für die Lernenden zu berücksichtigen, die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung ebenso wie die Problemorientierung, und mögliche Anknüpfungspunkte an die Lebenswelt der Lernenden herzustellen.

Wichtig ist dabei, dass politisch konnotierte Themen bereits im fremdsprachlichen Anfangsunterricht integriert werden können, beispielsweise bei der Reflexion verschiedener Familienmodelle oder stereotypisierender Darstellungen. Schon ein kurzer Blick in die bildungspolitischen Rahmenrichtlinien des Fremdsprachenunterrichts zeigt, dass explizit politisch relevante Themenbereiche aufgenommen werden: So benennt beispielhaft das Hessische Kerncurriculum für die Modernen Fremdsprachen in der Sekundarstufe I (Hessisches Kultusministerium, 2011, S. 36) das Inhaltsfeld „Kulturelle Lebenswelten: Ich und die Welt“, in dem explizit auch politische Besonderheiten fremdsprachlicher Sprach- und Kulturräume Teil des Unterrichts sein sollen. Ähnliche Vorgaben finden sich auch in den unterrichtlichen Rahmenrichtlinien weiterer Bundesländer. Der Fokus bei der praktischen Bearbeitung dieser Themen liegt jedoch weitgehend auf einem sprachpraktischen Verständnis kommunikativer Handlungsfähigkeit. Diese außerordentliche Betonung der kommunikativen Kompetenz bringt einen „Reduktionismus“ hinsichtlich der Bildungsinhalte des Fremdsprachenunterrichts mit sich (Hammer, 2012, S. 93). Die Integration politischer Inhalte steht dabei der Orientierung an den fremdsprachlichen Kompetenzen in den Curricula nicht entgegen.

Dabei besitzt der Fremdsprachenunterricht aufgrund seiner internationalen Perspektive eine Vielzahl an inhaltlichen Anschlüssen an länderspezifische politische Inhalte sowie an Themen des Globalen Lernens, wodurch Diskurse der Zielsprachenländer sowie globale Diskurse über „Fragen der Gerechtigkeit, Ressourcenverteilung und Folgen der Globalisierung“ (Grünwald et al., 2017, S. 44) in den Fremdsprachenunterricht integriert werden können. Zudem sind auch Themen aus dem Bereich der Persönlichkeitsentwicklung, wie auch historische Themen häufig politisch konnotiert (ebd., S. 44ff.) und bieten entsprechende Potentiale.

Eine der Fallen, denen man im fremdsprachlichen Unterricht begegnet, besteht darin, dass zwar politische Themen beispielsweise über möglichst aktuelle Zeitungsartikel oder Internetbeiträge aufgegriffen, dann jedoch nur die Inhalte mit dem Ziel des lexikalischen Trainings oder des Textverständnisses bearbeitet werden. Dabei bleibt unberücksichtigt, dass durch das unkritische Rezipieren von Texten mit politischen Inhalten nicht automatisch ein Lernprozess im Sinne der politischen Bildung angestoßen wird (Kühberger, 2010, S. 138). Aufgrund fehlender theoretischer Überlegungen in der Fremdsprachendidaktik entsteht der Eindruck, dass Lehrkräfte zwar mit gesellschaftskritischen Themen arbeiten, ihren Unterricht jedoch dort beenden, wo die eigentliche politische Bildung im Sinne einer reflektierten und selbstreflexiven Auseinandersetzung mit dem bearbeiteten Thema erst beginnen würde: „Man gibt sich [...] oftmals der Illusion hin, politische Bildung zu stützen oder sogar zu betreiben, verlässt jedoch die traditionellen Muster des Fremdsprachenerwerbs nicht und bahnt daher keine politischen Kompetenzen an“ (ebd.).

### 4.3 Ebene der Methoden

Ebenso wie die grundsätzliche Orientierung an den Zielen politischer Bildung und der thematischen Schwerpunktsetzung des Fremdsprachenunterrichts leistet auch seine methodische Gestaltung einen Beitrag zur politischen Bildung. Denn die reine Integration politischer Themen ohne eine Orientierung an entsprechenden Zielen der Analyse-, Urteils- und Handlungskompetenz, deren Konkretisierung sich in der methodischen Umsetzung zeigt, verfehlt das Kernanliegen politischer Bildung.

Um also dem Ziel der Mündigkeit gerecht zu werden, sich ein eigenes Urteil bilden und (politische) Teilhabemöglichkeiten an der Gesellschaft wahrnehmen zu können, müssen die Lernenden politische Konflikte und Sachverhalte entsprechend analysieren können. Diese Förderung der Analysekompetenz kann für die Schüler\*innen besonders mittels handlungsorientierter Methoden anregend gestaltet werden, die unter dem Leitbild der mündigen gesellschaftlichen Teilhabe subsumiert werden können.

Reinhardt (2012, S. 105f.) gliedert die Verfahren in reales Handeln, simulatives Handeln und produktives Gestalten: Während sich das reale Handeln an tatsächlichem politischem Handeln in der außerschulischen Realität orientiert, begreift sich simulatives Handeln als „Als-ob-Handeln“, das außerschulische Wirklichkeit in den Unterricht integriert, indem Schüler\*innen das Handeln von Politiker\*innen simulieren, um dadurch einen Einblick in Politik und Gesellschaft zu gewinnen und sich im politischen Handeln zu üben. Unter produktivem Gestalten versteht sich eine Produktorientierung, bei der die Lernenden kreativ ihr Politikverständnis konkretisieren sollen. Gerade simulatives Handeln, welches sich in Rollenspielen, Pro-Contra-Diskussionen oder Planspielen umsetzen lässt, ermöglicht den Lernenden meist eine multiperspektivische Analyse des Lerngegenstandes, bei der der wünschenswerte Perspektivwechsel intendiert ist. Aber auch das produktive Gestalten kann sich als äußerst fruchtbar erweisen, da beispielsweise das Erstellen von Flugblättern, Schaubildern oder Wandzeitungen ein großes Motivationspotential birgt und auf kreative Art und Weise Einsichten in das Politische erlaubt.

Unter Berücksichtigung der überfachlichen Kompetenzen, die auch unter dem Blick der politischen Bildung besonders berücksichtigt werden müssen, verstehen sich kooperative Unterrichtsmethoden als wertvoller Bestandteil zur Vermittlung eines demokratischen Zusammenwirkens sowie der Empathiefähigkeit. Zudem werden so ebenfalls demokratische Werte und Verhaltensweisen vermittelt.

Hier muss hervorgehoben werden, dass eine Methodenvielfalt den Fremdsprachenunterricht zwar grundsätzlich sehr bereichert, jedoch erst durch einen entsprechenden politischen Inhalt die Methode zur politischen Bildung beitragen kann. Wichtig bei der methodischen Umsetzung dieser Inhalte ist dann zudem eine notwendige inhaltliche und methodische Reflexion. Dies verdeutlicht sich vor allem bei simulativen Methoden: So besitzen Debatten im Unterricht ein großes Motivationspotential, wobei häufig Lernende eine Meinung vertreten müssen, die nicht zwingend mit ihrer individuellen Meinung gleichgesetzt werden kann. Hier ist es im

Anschluss an eine solche Methode wichtig, durch eine methodische Reflexion eine gewisse Rollendistanz zu ermöglichen und durch inhaltliche Reflexion die Analyse des stattgefundenen Perspektivwechsels anzustreben, um so eine eigene Urteilsbildung anzuregen. Bei der methodischen Ausgestaltung des Unterrichts sollen dabei Synergieeffekte aus dem Zusammenspiel von kommunikativer Kompetenz und politischem Lernen nutzbar gemacht werden, indem sich am Ziel der Partizipation orientiert wird.

## 5. Ausblick

Eine in ökonomischer und politischer Hinsicht immer komplexer werdende Welt erfordert zusätzliche pädagogische Anstrengungen. Es wurde in gegebener Kürze versucht theoriegeleitet aufzuzeigen, dass der Fremdsprachenunterricht eine immanente politische Dimension besitzt, der man sich als Lehrkraft bewusst sein muss, um die Lernenden auf dem Weg zur Mündigkeit zu begleiten. Empirisch betrachtet fehlen weitestgehend Studien zur politischen Dimension der Lehrwerke sowie ihrer Wertevermittlung, auch bleiben Fragen der realen Umsetzung einer politischen Bildung im fremdsprachlichen Unterrichtsalltag sowie ihrer Rezeption von Seite der Lernenden offen.

Die hier vorgestellten Überlegungen sollen nicht dazu dienen, die Fremdsprachenlehrkraft als Politiklehrkraft zu verpflichten, die dem Kernanliegen des Fremdsprachenunterrichts, dem Erlernen einer neuen Sprache, nicht mehr in ausreichendem Maße gerecht werden kann. Es erscheint dennoch notwendig, sich als Lehrkraft der immanenten politischen Bezüge des sprachspezifischen Gegenstandsbereiches bewusst zu werden und den eigenen Unterricht entsprechend zu gestalten, denn auch wenn diese Bezüge nicht berücksichtigt werden, bleiben sie noch immer omnipräsent, wenn auch implizit.

Wie dargestellt steht einer grundsätzlichen Berücksichtigung der politischen Bildung der kommunikativen und interkulturellen Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts nicht entgegen. Es wurde zudem dem Irrglauben entgegengewirkt, politische Bildung im fremdsprachlichen Kontext nur auf einem hohen Sprachniveau in der Sekundarstufe II umsetzen zu können. Bereits im fremdsprachlichen Anfangsunterricht kann sprachlich, inhaltlich wie auch methodisch eine Orientierung am Ziel der Mündigkeit stattfinden. Der Fremdsprachenunterricht muss sich seines Beitrags zur politischen Bildung der Lernenden bewusst werden, denn diesen Beitrag gilt es zu gestalten.

## Literatur

- Abendroth-Timmer, D., Frevel, C. & Pohl, B. (2017). Politische Bildung und Sprachbewusstheit. In A. Grünewald (Hrsg.), *Praxismaterial: Politische Bildung im Spanischunterricht. Didaktische Grundlagen, Methoden, Materialien* (S. 11–24). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Ammerer, H., Krammer, R. & Tanzer, U. (Hrsg.) (2010). *Politisches Lernen: Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Bohnenkamp, H., Dirks, W. & Knab, D. (1966). *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953 – 1965: Gesamtausgabe*. Stuttgart: Klett.
- Büter, M. (2018). Pensar global, actuar local: Globales Lernen im Spanischunterricht. *Hispanorama*, 1(159), 46–52.
- Byram, M., Golubeva, I., Hui, H. & Wagner, M. (Hrsg.) (2017). *From principles to practice in education for intercultural citizenship*. Bristol: Multilingual Matters.
- Fischer, K. G. (1970). *Einführung in die politische Bildung: Ein Studienbuch über den Diskussions- und Problemstand der politischen Bildung in der Gegenwart*. Stuttgart: Metzler.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004). *Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen: Ein Entwurf* (2. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Gökbudak, M. & Hedtke, R. (2017). *17 Minuten Politik, 20 Sekunden Redezeit: Daten zum Politikunterricht in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen*. Bielefeld: Universitätsbibliothek Bielefeld.
- Gökbudak, M. & Hedtke, R. (2018). *Ranking Politische Bildung 2017. Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich*. Bielefeld: Universitätsbibliothek Bielefeld.
- Grammes, T. (2010). Anforderungen an eine Didaktik der Demokratie. In D. Lange & G. Himmelmann (Hrsg.), *Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung* (S. 201–220). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Greco, S. A. & Lange, D. (2017). Mündigkeit in der Politischen Bildung: Zur Einleitung. In S. A. Greco & D. Lange (Hrsg.), *Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der Politischen Bildung* (S. 9–13). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Grünewald, A., Kräling, K. & Lünig, M. (2017). Themen und Texte zur Förderung der politischen Bildung im Spanischunterricht. In A. Grünewald (Hrsg.), *Praxismaterial: Politische Bildung im Spanischunterricht. Didaktische Grundlagen, Methoden, Materialien* (S. 44–86). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Hallet, W. (2011). *Lernen fördern: Englisch: Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Seelze: Kallmeyer.
- Hammer, J. (2012). *Die Auswirkungen der Globalisierung auf den modernen Fremdsprachenunterricht: Globale Herausforderungen als Lernziele und Inhalte des fortgeschrittenen Englischunterrichts. Are we facing the future?* Heidelberg: Winter.
- Heisel, F. (2018). Politik und Ökonomie im Fremdsprachenunterricht?!: Globales Lernen als Bindeglied zwischen politischer/ökonomischer Bildung und Fremdsprachenunterricht. In R. Schleicher & G. Zenga-Hirsch (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik und Bildung*. Stuttgart: ibidem. [Im Druck]
- Hessisches Kultusministerium (2011). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium. Moderne Fremdsprachen*. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.

- Humboldt, W. v. (1960–81). *Werke in fünf Bänden*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kant, I. (1784/2010). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?: Kant, Erhard, Hamann, Herder, Lessing, Mendelssohn, Riem, Schiller, Wieland. In B. Stollberg-Rilinger (Hrsg.), *Was ist Aufklärung? Thesen, Definitionen, Dokumente* (S. 9–18). Stuttgart: Reclam.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise*. Berlin u. a.: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Koelle, W. (1952). Der Beitrag des Englischunterrichts zur Erziehungsarbeit. *Neuphilologische Zeitschrift*, 4(4), 226–240.
- Kühberger, C. (2010). Politische Bildung im Fremdsprachenunterricht: Orientierende Anmerkungen für eine schulpraktische Verortung. In H. Ammerer, R. Krammer & U. Tanzer (Hrsg.), *Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung* (S. 138–146). Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Kuhn, H.-W. & Massing, P. (1990). *Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kultusministerkonferenz (2013). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Spanisch: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 06.06.2013*. Berlin u. a.: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Lechner-Amante, A. (2014). Politische Bildung als Unterrichtsprinzip. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (4. Aufl.) (S. 203–211). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Leupold, E. (2007). Landeskundliches Curriculum. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5. Aufl.) (S. 127–133). Tübingen u. a.: Francke.
- Plikat, J. (2017). *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts: Eine kritische Auseinandersetzung mit der Interkulturellen Kompetenz*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Rauschert, P. (2014). *Intercultural Service Learning im Englischunterricht: Ein Modell zur Förderung interkultureller Kompetenz auf der Basis journalistischen Schreibens*. Münster: Waxmann.
- Reheis, F. (2014). *Politische Bildung: Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reimann, D. (2016). Interkulturelle kommunikative Kompetenz. In M. Bär & M. Franke (Hrsg.), *Spanisch-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 92–110). Berlin: Cornelsen.
- Reinhardt, S. (2012). *Politik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (4. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Rothmund, A. (1967). *Politische Bildung im Französischunterricht*. Hannover: Niedersächsische Landeszentrale für Politische Bildung.
- Sander, W. (1980). *Politische Bildung im Religionsunterricht: Eine Untersuchung zur politischen Dimension der Religionspädagogik*. Stuttgart: Metzler.
- Sander, W. (Hrsg.) (1985). *Politische Bildung in den Fächern der Schule: Beiträge zur politischen Bildung als Unterrichtsprinzip*. Stuttgart: Metzler.
- Sander, W. (2016). Politische Bildung: Denkfach und allgemeine Bildungsaufgabe. *Unterricht Wirtschaft + Politik*, 6(3), 48–50.

- Schmiederer, R. (1975). Politische Bildung als Unterrichtsprinzip aller Fächer. In R. Uls-  
höfer & T. Götz (Hrsg.), *Politische Bildung – ein Auftrag aller Fächer. Ein neues fach-  
übergreifendes Gesamtkonzept für die gesellschaftspolitische Erziehung* (S. 44–58). Frei-  
burg u. a.: Herder.
- Schubert, K. & Klein, M. (2011). *Das Politiklexikon: Begriffe, Fakten, Zusammenhänge* (5.  
Aufl.). Bonn: Dietz.
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach?: Nachlese zu einem Expertengespräch.  
In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*  
(S. 173–184). Stuttgart: Klett.



Eileen Hage, Kristina Koebe und Susanne Tanejew

## Exklusive Literatur inklusiv modellieren

### Was Sie in diesem Beitrag erwartet

Der Beitrag beschäftigt sich mit Inklusion im Literaturunterricht der Sekundarstufe I des Faches Deutsch. Zunächst werden grundlegende Hinweise zur Gegenstandsauswahl, zu Lernenden, Methoden und Kompetenzvorgaben im inklusiven Literaturunterricht gegeben. Diese bilden die Basis für ein Modell zur Planung von Literaturunterricht in inklusiven Lerngruppen, das angewendet in konkrete Vorschläge für den Unterricht anhand des Beispiels von Friedrich Schillers *Kabale und Liebe* mündet.

### Schlüsselbegriffe

Inklusion – Literaturdidaktik Deutsch – Theoriemodell – Planungsrahmen – Friedrich Schillers *Kabale und Liebe*

## 1. Einleitung

Inklusion als grundlegendes gesellschaftliches Prinzip der gleichberechtigten Teilhabe beschäftigt seit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention 2008 Politik, Gesellschaft und damit v. a. auch unser Bildungssystem. Der menschenrechtlich argumentierende Grundgedanke der Inklusion geht mit dem Paradigmenwechsel einher, Ursachen für auftretende Probleme nicht länger beim Menschen, sondern auf der Systemebene zu verorten und Lösungen auf der Ebene des (Bildungs-)Systems zu suchen (von Brand & Brandl, 2017, S. 55). Folgerichtig geht die Erwartung an Inklusion über die Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf in die Regelschule hinaus, betont die Vielfalt in all ihren Heterogenitätsdimensionen und formuliert Bedarfe, denen Schule gerecht werden muss (Musenberg & Riegert, 2015, S. 14). Lernende sollen nicht auf einzelne Facetten reduziert und damit kategorisiert, sondern in ihrer Individualität und den damit einhergehenden Bedürfnissen (dies meint auch soziale und kulturelle Herkunft, Interessenlagen etc.) wahrgenommen werden.

In diesem Kontext gilt es, die fachdidaktische Unterrichtsentwicklung an den Universitäten theoretisch zu überdenken und an den Schulen in die Praxis umzusetzen. Unter dieser Maßgabe werden im Bereich Didaktik der deutschen Sprache und

Literatur der Universität Rostock derzeit theoretische Grundlagen diskutiert und beforcht, um darauf aufbauend, unterrichtspraktische Modelle speziell für den Literaturunterricht zu entwickeln. Der hier vorgelegte Beitrag skizziert zunächst die dort entwickelten Vorstellungen von der Planung und Gestaltung inklusiven Literaturunterrichts anhand eines theoretischen Modells, um dann anhand von Friedrich Schillers *Kabale und Liebe* exemplarisch zu zeigen, dass sich auch exklusive Texte für inklusiven Literaturunterricht eignen.

## 2. Inklusion im Literaturunterricht

Der Deutschunterricht hat innerhalb der Fachdidaktiken eine gewisse Sonderstellung inne, ist doch sein Kommunikationsmedium gleichzeitig auch Unterrichtsgegenstand. Hinzu kommt die aus dem eingangs benannten Paradigmenwechsel erwachsende Anforderung (an alle Fachdidaktiken) inklusiven Unterricht zu gestalten, gleichzeitig aber den Kompetenzerfordernungen und Bildungsstandards gerecht zu werden (u. a. von Brand, 2016, S. 90; von Brand & Brandl, 2017, S. 25–26; Hölzner, 2014, S. 49). Hierfür gibt es bislang kaum Konzepte, die über die reformpädagogischen Ansätze offenen Unterrichts hinausreichen (Baurmann & Müller, 2017, S. 4). Differenzierung und Individualisierung sind dabei die Leitbegriffe, die das Bemühen charakterisieren, der nötigen Heterogenität in Lehr-Lern-Arrangements gerecht zu werden, ohne Homogenität herzustellen (von Brand & Pompe, 2015, S. 31). Der Begriff *Individualisierung* bezieht sich auf eine Unterrichtsgestaltung, die in ihrer absolutesten Ausprägung jeder und jedem einzelnen Lernenden ein auf sich zugeschnittenes Unterrichtsarrangement bietet, beschreibt in der Regel jedoch einen Unterricht, der Lernenden möglichst viel Freiraum für die individuelle Arbeit lässt.

*Differenzierung* (in diesem Kontext ausschließlich als Binnen- bzw. innere Differenzierung, innerhalb einer heterogenen Lerngruppe zu verstehen) zielt auf eine diagnostisch motivierte Organisation spezifischer Lehr-Lern-Arrangements für einzelne Schülerinnen und Schüler oder kleinere Gruppen ab. Es geht hierbei also um das Eingehen auf spezifische Bedarfe, auf die die Lehrkraft mit unterschiedlichen inhaltlichen, didaktischen, methodischen und/oder arbeitsorganisatorischen Angeboten reagiert<sup>1</sup> und unterschiedliche soziale Aspekte in den Blick nimmt. Der sozialen Dimension wird hierbei eine besondere Bedeutung beigemessen, da etwa Differenzierungen nach Geschlecht, sozialem oder kulturellem Hintergrund oder besonderen Förderbedarfen in der Regel Einfluss auf die anderen Differenzierungsdimensionen, beispielsweise die Auswahl geeigneter Methoden oder die konkrete Arbeitsorganisation, haben.

---

1 Das von Paradies/Linser entwickelte Differenzierungsmodell unterscheidet zwischen insgesamt 5 Differenzierungsebenen (organisatorisch, sozial, methodisch, inhaltlich und didaktisch), während von Brand/Brandl lediglich zwischen vier Ebenen unterscheiden (didaktisch, methodisch, arbeitsorganisatorisch und sozial).

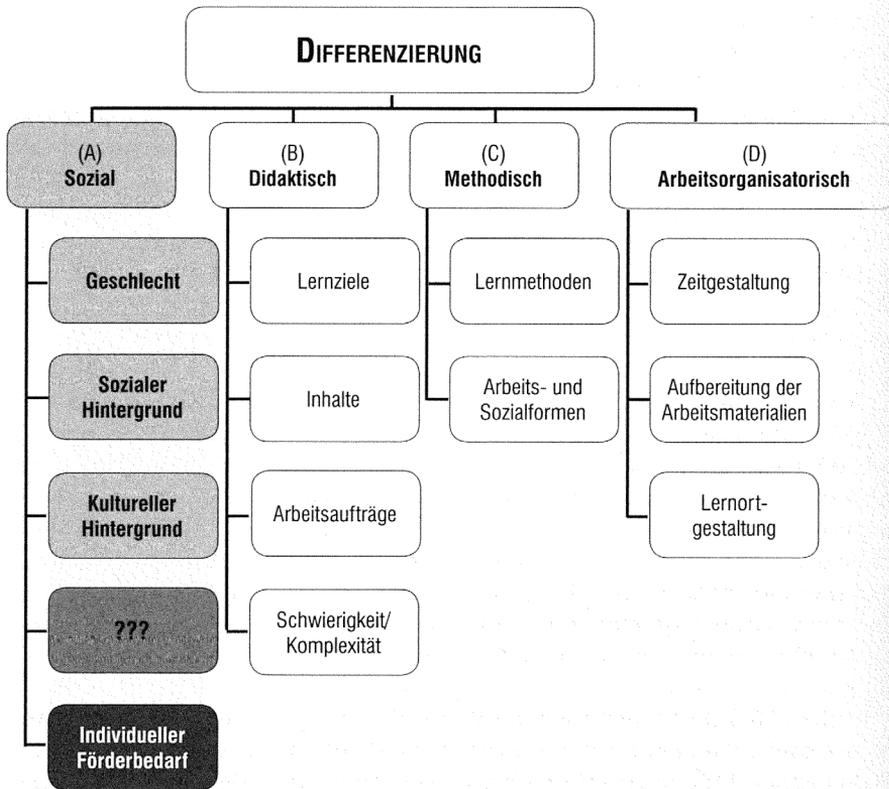


Abb. 1: Differenzierungsformen (von Brand & Brandl, 2017, S. 42)

Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten und Medien im Rahmen des Deutschunterrichts nimmt in den Inklusionsbemühungen eine Sonderrolle ein, denn literarische Texte sind immer gleichermaßen inklusiv und exklusiv. Exklusiv ist Literatur stets für diejenigen, die sie nicht lesen oder nicht mit Bedeutung füllen können, aber auch für diejenigen, die nicht gewillt sind, sich auf sie einzulassen. Inklusiv ist sie insofern, als dass sie als ästhetisches Objekt in ihrer Polyvalenz vielfältige Zugänge und Lesarten offeriert und damit jedem die Chance auf ein individuelles ästhetisches Erleben bietet und die Rezipierenden aktiv am Sinnbildungsprozess beteiligt (von Brand, 2018 [im Druck]; Kruse, 2016, S. 172). Daraus erwächst eine Anschlussfähigkeit des Unterrichtsgegenstandes, die auch potentiell exkludierten Lernenden einen gewinnbringenden Zugang zum behandelten Text eröffnen kann.

Gleichzeitig steht Literaturunterricht im Spannungsverhältnis zwischen der Anforderung, literarische Erfahrungen für alle zugänglich zu machen, und dem Bewusstsein, dass die „Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses“ (Spinner, 2006, S. 12) und die mit diesem einhergehenden Verständnisproblemen, Irritationen und sogar ein Nicht-Verstehen ein Spezifikum literarischer Texte (und alles andere als eine Schwäche) sind. Das Potenzial für und die Wirkung auf die Persönlichkeitsbildung entfaltet Literatur jedoch nicht von allein. Erst die literarische Kompetenz, ku-

mulativ herausgebildet über die Beschäftigung mit verschiedenen Aspekten literarischen Lernens (Spinner, 2010, S. 311–325), eröffnet den (lernenden) Rezipierenden den kognitiven und emotional tiefgehenden Zugang zu Literatur, um in ihr individuelle Handlungsräume und Lebenswürfe zu entdecken und neue Perspektiven zu erfahren (Thäle & Riegert, 2014, S. 195).

### 3. Inklusiven Literaturunterricht in der Sekundarstufe planen

Die Arbeiten, die sich mit inklusivem Deutschunterricht in der Grundschule beschäftigen, sind vergleichsweise zahlreich, was nicht verwundert, da im Primarbereich schon seit langem das Postulat der „Schule für alle“ gelebt wird (Baurmann & Müller, 2017, S. 6). Im Unterschied dazu existieren weniger Veröffentlichungen, die sich ausdrücklich auf die Sekundarstufen I und II beziehen (Hözlner, 2014, S. 49). Nachfolgend soll deshalb der Versuch unternommen werden, ein exemplarisches Unterrichtsmodell für den Deutschunterricht in der Sekundarstufe zu konzipieren. Diesem liegen folgende Prämissen zugrunde (von Brand, 2018 [in Druck]), die die Kerngedanken der aktuellen Rostocker Forschungsarbeit bilden:

- a) Inklusiver Literaturunterricht steht immer vor der Herausforderung, einerseits möglichst stark auf die Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler einzugehen, andererseits praktisch umsetzbar zu bleiben.
- b) Da sowohl die temporären als auch die dauerhaften Lernvoraussetzungen der Lernenden zu berücksichtigen sind, ist es schlicht nicht möglich, ein Patentrezept für inklusiven Literaturunterricht zu geben.
- c) Der Rahmung durch Kompetenz- und Bildungsstandards steht ein Bemühen um zieldifferente Vorgaben gegenüber (u. a. von Brand, 2016, S. 100).
- d) Der erweiterte Inklusionsansatz denkt möglichst viele Heterogenitätsmerkmale mit, beschränkt sich also nicht ausschließlich auf Lernende mit besonderen Förderbedarfen.

Von diesen Grundannahmen ausgehend, liegt dem Rostocker Modell das Verständnis zugrunde, dass es für einen gelingenden inklusiven Literaturunterricht nicht nur individualisierte bzw. differenzierte Lern- und Arbeitswege braucht, sondern auch die immer neue Zusammenführung der Lernenden zu einem gemeinsamen Arbeitsprozess und einer Verständigung über erzielte Ergebnisse im Klassenverband. Nur so kann es gelingen, inklusiven Unterricht nicht nur als administrativ-didaktische Herausforderung an die Lehrperson zu denken, der es gelingen muss, möglichst viele unterschiedliche Bedarfe parallel zu ‚bedienen‘, sondern ihn als Lehr-Lern-Arrangement zu gestalten, in dem die Arbeitsergebnisse jeder/s Einzelne/n einen schätzenswerten Beitrag zum Gelingen des Unterrichts leisten und den ‚Lerneffekt‘ der gemeinsamen Stunde erhöhen. Auf jede (binnendifferenziert geplante) individuelle oder Gruppenarbeit folgt deshalb die Rückkopplung des Erarbeiteten in der Gruppe, eine so genannte Anschlusskommunikation also, in der alle Lernenden gemein-

sam über das Thema sprechen und ihre jeweils erzielten Wissensvorsprünge der ganzen Gruppe nutzbar machen (Sutter, 2009, S. 81–82). Weil sich alle Lernenden auf einen gemeinsamen Gegenstand beziehen, den das Rostocker Modell in Anlehnung an die Konzepte von Feuser und Wocken (u. a. Feuser, 1998, S. 19–35<sup>2</sup> und Wocken, 1998, S. 37–52<sup>3</sup>) als gemeinsamen Kommunikationskern bezeichnet, kann dies von allen als wertvoll erlebt werden. Ergibt sich dieser aus dem Austausch über ein literarisches Werk, können die individuellen Arbeitsprozesse verschiedene Textabschnitte, Textvarianten, Motive, Figuren oder Interpretationsansätze in den Blick nehmen. Zudem können es individuelle Leseerfahrungen zu Texten oder Textteilen sein, über die es sich dann auszutauschen gilt. Diese Planung inklusiven Literaturunterrichts vom gemeinsamen Kommunikationskern aus berücksichtigt vier Dimensionen, die sich gegenseitig stark bedingen und beeinflussen:

1. Unterrichtsgegenstände (Kapitel 3.1);
2. Lernende (Kapitel 3.2);
3. Kompetenzen (Kapitel 3.3) und
4. Lehr-Lern-Arrangements (Kapitel 3.4).

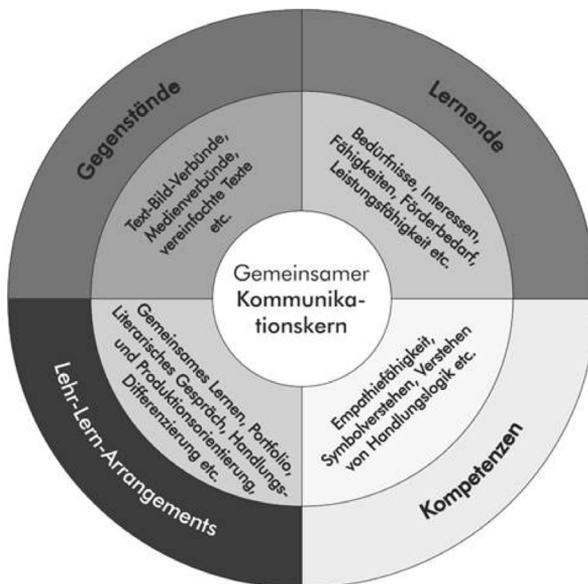


Abb. 2: Modell zur Planung und Modellierung von Literaturunterricht in inklusiven Lerngruppen ausgehend von einem gemeinsamen Kommunikationskern (von Brand, 2018 [im Druck])

- 2 So betont Feuser in seinen Ausführungen, dass Individualisierung und Differenzierung als Ansätze nicht ausreichen, um einen wirklich integrativen Deutschunterricht zu gestalten, da es darum gehen müsse, dass „alle Kinder in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau und mittels ihrer momentanen Denk- und Handlungsmuster an und mit einem gemeinsamen Gegenstand lernen und arbeiten“ (ebd.).
- 3 Auf Wocken geht die Kategorisierung binnendifferenzierter Lernsituationen in koexistentes, kommunikatives, subsidiäres und kooperatives Miteinander der Lernenden im Unterricht zurück, die sich in unserer eigenen Arbeit als wirksames Planungshilfsmittel erwiesen hat (Wocken, 1998, S. 37–52).

### 3.1 Unterrichtsgegenstand

Die Auswahl eines *literarischen* Textes für einen so konzipierten Unterricht steht vor besonderen Herausforderungen, da sie aus den individuellen Voraussetzungen der Lernenden abgeleitet werden muss und deren späteren Umgang damit in seiner jeweiligen methodisch-didaktischen Aufbereitung immer schon mitdenkt. Anders als bei pragmatischen Texten sind deshalb nicht nur die sprachliche Textbeschaffenheit, sondern auch Interpretationsmöglichkeiten sowie intra-, inter- und transtextuelle Bezüge zu prüfen und ins Verhältnis zu den Vorkenntnissen und Interessenlagen der rezipierenden Lernenden zu setzen. Hilfestellung für eine so komplexe Auswahlentscheidung bieten beispielsweise Textbewertungsraster, die dabei helfen, die textuellen Herausforderungen einzuschätzen (u. a. Leubner & Saupe, 2008) und bei der Textauswahl zu berücksichtigen.

Darüber hinaus sollte eine Entscheidung für eine der drei nachfolgenden Handlungsoptionen getroffen werden und den Textauswahlprozess lenken:

OPTION 1: Alle Schülerinnen und Schüler arbeiten ohne Unterstützungsangebote, etwa in Form von Vereinfachungen oder Kürzungen bzw. unterschiedlichen medialen Formaten, am selben Text, der auf der Handlungsebene und auch sprachlich leicht verständlich ist, gleichzeitig aber auch höheren Anforderungen gerecht werden kann.

OPTION 2: Die Lernenden können aus einem Spektrum verschiedener Texte auswählen, die sich alle auf dasselbe Thema als gemeinsamen Bezugsrahmen und Kommunikationskern beziehen, z. B. Detektivgeschichten, Eltern-Kind-Konflikt, eine literarische Epoche o. Ä, aber ggf. unterschiedliche Niveaus ansprechen. Dies ermöglicht dann den späteren Austausch über die verschiedenen Texte und Lektüree Erfahrungen und eröffnet darüber auch ein (idealerweise bereicherndes) Gefühl für das Textspektrum und die Bearbeitungs- und Perspektivenvielfalt.

OPTION 3: Für ein literarisches Werk werden verschiedene Unterstützungsangebote bereitgestellt. Hier ist zu prüfen, ob etwa Textvereinfachungen (ggf. auch Kürzungen) verfügbar sind, es Aufbereitungen des Textes mit erläuternden Anmerkungen gibt oder ob literarische Adaptionen existieren (von Brand, 2018, [im Druck]). Insbesondere Vereinfachungen sind jedoch aus literarästhetischer und -didaktischer Perspektive kritisch zu betrachten, da diese das literarische Werk im Extremfall soweit reduzieren, dass das reine Textverstehen in den Mittelpunkt rückt (Kruse, 2016, S. 174), ohne einen ästhetischen Mehrwert zu generieren, der für den Lernprozess ebenfalls fruchtbar gemacht werden kann, wie dies bei medialen Adaptionen (z. B. Text-Bild-Verbänden) der Fall ist.

### 3.2 Lernende

Die wechselseitige Bedingtheit der Planungsdimensionen wurde bereits betont – in diesem Fall bedeutet sie, dass die individuellen Voraussetzungen der Lernenden Aus-

gangspunkt sind für Überlegungen zur Zielsetzung des inklusiven Unterrichts, die Wahl des Unterrichtsgegenstandes (Text- und Materialauswahl) und das zu entwickelnde Lehr-Lern-Arrangement. Geht es der Lehrkraft darum, möglichst viele Heterogenitätsmerkmale des Individuums bzw. der Lerngruppe zu berücksichtigen, darf sie den Blick nicht ausschließlich auf die unterschiedlichen Leistungen der Lernenden richten, sondern muss auch nach der *Leistungsfähigkeit* und *Leistungsbereitschaft* fragen. Darüber hinaus bedingen eine Vielzahl weiterer Faktoren das Unterrichtsgeschehen: beeinflussbare, beispielsweise das Interesse am Unterrichtsthema und die Motivation der Schülerinnen und Schüler, und weniger beeinflussbare Voraussetzungen, wie etwa Geschlecht, soziale Herkunft, Migrationshintergrund oder potentielle Förderbedarfe (z. B. resultierend aus einer LRS oder AD(H)S).

### 3.3 Kompetenzen

Der aus Standardisierungs- und Vergleichbarkeitszwängen auf der einen Seite und inklusivem Unterricht auf der anderen Seite erwachsene Konflikt lässt sich nicht vollständig auflösen. Die in Rostock betriebene Forschung betrachtet die Differenzierung der Lernwege bei gleichem Lernziel als nur eine mögliche Option. So plädiert von Brand (u. a. von Brand, 2018, [im Druck]) für eine Differenzierung auch hinsichtlich der Lernziele, die als Lernzieldifferenzierung innerhalb derselben Kompetenz beispielsweise so erfolgt, dass für einige Lernende ein inhaltliches Lernziel, für andere ein kommunikatives oder soziales Ziel im Vordergrund steht.

### 3.4 Lehr-Lern-Arrangements

Es ist bereits deutlich geworden, dass abstrakte Überlegungen zu Lehr-Lern-Arrangements bei lerngruppen- oder klassenspezifischen Individualisierungen, da nicht aus konkreten Bedingungsanalysen resultierend, an ihre Grenzen stoßen. Ein Unterrichtsmodell für binnendifferenzierten Unterricht muss sich also bemühen, möglichst viele Heterogenitätsdimensionen zu berücksichtigen, ohne den Blick auf die jeweils spezifischen Besonderheiten der konkreten Lerngruppe zu verstellen. Das nachfolgende Modell orientiert sich an schon vorhandenen Konzepten mit dem Ziel, eine sinnstiftende Kommunikationssituation um einen gemeinsamen Kommunikationskern aufzubauen. Angestrebt werden deshalb kooperative und kommunikative Lernsettings sowie ein hohes Maß an Handlungs- und Produktionsorientierung mit dem Ziel eines ganzheitlichen Lernens mit allen Sinnen und eine daran ausgerichtete Auswahl der Unterrichtsgegenstände, also literarischer Texte, die mehrere Zugänge und damit eine mehrdimensionale Binnendifferenzierung erlauben. Welcher Zugang sich für welche Schülerinnen und Schüler eignet, hängt von der individuellen Diagnostik durch die verantwortlichen Lehrpersonen ab – ein Unterrichtsmodell für inklusiven Unterricht gibt hier jeweils Optionen für den Umgang mit einem



literarischen Werk als gemeinsamem Bezugsrahmen vor, aus denen die für den\*die jeweilige\*n Lernende\*n passenden ausgewählt werden können. Das Modell möchte also die individuellen Zugänge zum literarischen Text keinesfalls vorwegnehmen, vielmehr sind diese durch die Aufbereitung des Arbeitsgegenstandes literarischer Text überhaupt erst zu ermöglichen. Dabei soll die inhärente Textkomplexität nicht reduziert, sondern durch kooperatives oder kommunikatives Lernen noch stärker aktiviert werden. So konzipiert, birgt inklusiver Literaturunterricht ein besonderes und über andere Unterrichtsgestaltungen hinausgehendes Potential, die gleichberechtigte Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen an Literaturvermittlung als Form der Kulturvermittlung zu ermöglichen (u. a. Hurrelmann, 2006, S. 275–286).

Im Folgenden wird ein Unterrichtsmodell vorgestellt, das exemplarisch zeigt, wie vor dem Hintergrund der hier formulierten Ansprüche gemeinsames literarisches Lernen mit Friedrich Schillers bürgerlichem Trauerspiel *Kabale und Liebe* (1784) verwirklicht werden kann. Hierbei wird in mehreren Schritten die Fragestellung „Welche Konflikte führen in ihrem Zusammenspiel zum tragischen Ende von Ferdinand und Luise?“ bearbeitet. Dabei zeigt die nachfolgend abgebildete Matrix, hier Planungsrahmen genannt, das (abstrahierbare) Grundprinzip, nach dem diese Art von Unterrichtsplanung vorgeht.

#### 4. *Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt* – Ein Unterrichtsmodell zu Friedrich Schillers *Kabale und Liebe* (1784)

Friedrich Schiller gilt als Klassiker, seine Texte gehören bis in die Gegenwart zum schulischen Lektürerepertoire und sind Gegenstand umfangreicher literaturwissenschaftlicher und -didaktischer Forschung (u. a.: Schiller-Handbuch 2011, hrsg. v. Helmut Koopmann). Insbesondere Schillers Dramen bieten die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit anthropologischen Grundfragen, zur Wahrnehmung von Alterität, zum Erfahren ästhetischer Differenz und nicht zuletzt zur Initiierung literarischer Lernprozesse. Zugleich stellen sie Lernende und Lehrende aber vor sprachliche, inhaltliche und ästhetische Herausforderungen (Köster, 2005, S. 34–37). Auch das bürgerliche Trauerspiel *Kabale und Liebe* (1784) erscheint auf den ersten Blick als exklusiver Lerngegenstand, dessen Rezeption Schülerinnen und Schüler durchaus überfordern könnte. Betrachtet man ihn als potentiellen Unterrichtsgegenstand jedoch im Kontext bereitstehender Unterstützungsangebote (also Textvereinfachungen/-kürzungen und verschiedene mediale Aufbereitungen) und zahlreicher (älterer und jüngerer) Adaptionen, kann der Text allen Mitgliedern einer heterogenen Lerngruppe ästhetische Erfahrungen ermöglichen, wie im Folgenden in einem differenzierenden Lehr-Lern-Arrangement veranschaulicht werden soll.

Als Einstieg in die Beschäftigung mit den Konfliktkonstellationen im Drama dient ein Kupferstich Daniel Chodowieckis, der das erste Zusammentreffen des Prä-



Abb. 4: Kupferstich Daniel Chodowieckis aus dem Königlich Großbrit. Genealogischen Kalender auf das 1786. Jahr. Bildunterschrift: Ohrfeig um Ohrfeig \_ das ist so Tax bey uns \_ Halten zu Gnaden (Miller, II. Akt, 6. Aufz.) (Wilpert, 1957, S. 202)

sidenten mit Luise Miller und ihren Eltern im bürgerlichen Wohnzimmer illustriert und damit sowohl die Konfliktlinien Adel-Bürgertum und Eltern-Kinder andeutet.

Im offenen Unterrichtsgespräch wird über eine gemeinsame Bildbeschreibung herausgearbeitet, welche Figurenkonstellationen hier zu erkennen sind. Die Lehrkraft lenkt das Gespräch so, dass die Beziehungen zwischen den dargestellten Figuren reflektiert und sichtbare Über- und Unterlegenheiten thematisiert werden. Erkennbare Altersunterschiede können hier ebenso besprochen werden wie Status- und damit Standessymbole und deren Auswirkungen auf die Situation. Im zweiten Schritt erhalten die Lernenden ein eigenes Exemplar des Bildes und sind aufgefordert, in Sprechblasen zur vermuteten Konstellation passende Aussagen und Gedanken der Akteure zu notieren. Gemeinsam überprüft die Lerngruppe im Unterrichtsgespräch die Plausibilität der getroffenen Annahmen. Durch die Verknüpfung mit der vorangegangenen Reflexion sollte ersichtlich werden, „dass jeder Sprechblasentext in einem Geflecht von Bezügen steht (Mimik, Gestik, Position der Person im Raum, Situation etc.), aus dem heraus das Gesagte erst motiviert wird.“ (Lösener, 2006, S. 318).

Mit der Aufforderung, aus den Gesprächssegmenten nunmehr einen dramatischen Dialog zu entwickeln, sollen die Schülerinnen und Schüler für die dem szenischen Text eingeschriebene Inszenierung insbesondere der Konfliktkonstellationen sensibilisiert und auf die Rezeption des originären Textes vorbereitet werden. Entschieden man sich an dieser Stelle für individuelle Arbeitswege bei gleichem Lernziel, lässt sich diese Aufgabe in ihrer vollen Gestaltungsfreiheit nur an diejenigen richten, die über wesentliche Kenntnisse zur Textsorte verfügen. Eine Differenzierungsmöglichkeit liegt in einer wahlweisen Berücksichtigung aller Figuren oder Konzentration auf unterschiedliche Zweierkonstellationen, in Abhängigkeit von Interessen der Lernenden oder verschiedenen Erfahrungshintergründen. Anderen Lernenden kann durch Vorgabe einer Dialogstruktur oder erläuternden Anmerkungen (z. B. zu Textelementen oder als konkretisierende Szenenanweisungen) Unterstützung angeboten werden. Das Schreiben der Szenen soll zu Fragen über mögliche Haltungen und Sprechweisen der Personen oder die passende Mimik und Gestik führen. Das Vermittlungsinteresse aller individuellen Arbeitsprozesse besteht darin, zu vergegenwärtigen, dass auch kurzen szenischen, dialogischen Dramentexten Inszenierungen eingeschrieben sind, die zu unterschiedlichen mentalen Vorstellungsbildern führen. Zudem werden erste Annahmen über das Zusammenwirken der Dramatis Personae festgehalten, die im nächsten Schritt den gemeinsamen Kommunikationskern bilden. Die gemeinsame Ergebnissicherung im Unterrichtsgespräch würdigt die verschiedenen Herangehensweisen und sollte von jeder\*jedem Lernenden als Bereicherung des eigenen Überlegens erlebt werden. Inhaltlich geht es darum, die Plausibilität der unterbreiteten Vorschläge zu überprüfen, wodurch die Lernenden erstmals in diesem Arbeitsprozess Interpretationsmöglichkeiten vergegenwärtigen. Ein Exkurs der Lehrperson über Leerstellen und deren Bedeutung für den literarischen Text kann diese Rückbesinnung auf den gemeinsamen Kommunikationskern abrunden. Damit ist eine Basis für die Rezeption des eigentlichen Textes geschaffen.

Die im Kupferstich dargestellte 6. Szene des II. Aktes eröffnet die Beschäftigung mit dem Dramentext selbst. Dies bietet sich an, da durch den Einstieg bereits Erwartungen an den Text, den Inhalt und die Gestaltung entwickelt wurden, die motivierend auf den Leseprozess wirken können. Ferner handelt es sich um eine Schlüsselszene und einen ersten Höhepunkt des Trauerspiels. Im besten Fall sind die Schülerinnen und Schüler durch den gewählten Einstieg neugierig darauf zu erfahren, wie es zu dieser konflikthaften Szene kam und wie sich die Geschehnisse im Anschluss weiter entwickeln werden, sodass die vollständige Textlektüre gleichsam intrinsisch motiviert ist. Da in dieser Arbeitsphase alle Lernenden einen **Zugang zum originären Text** bekommen, einen sprachlichen und ästhetischen Eindruck gewinnen und sowohl den Reiz als auch die Herausforderung der Lektüre erfahren sollen, werden zum jetzigen Zeitpunkt keine Modifikationen der Textpräsentation angeboten, Ausnahme bildet eine Textversion in Brailleschrift.<sup>4</sup> Ergänzend zu der üblichen Entlastung der stillen Rezeption durch Klärung unbekannter Wörter und Wendun-

4 Die begleitende Rezeption einen Hörtextes, beispielsweise dem von Andreas Keller, Till Wonka und Torben Kessler gesprochenen Hörbuch, das das Textverständnis durch die stimmli-

gen im Gespräch, kann einzelnen Schülerinnen und Schülern Hilfe in Form von Anmerkungsseiten in verschiedenen Textausgaben (etwa Reclam Universalbibliothek Nr. 33, S. 111–127) oder lektürebegleitende Fragen angeboten werden. Auch die Verwendung einer vorbereiteten grafischen Struktur, der die Handlungsschritte der Szene zugeordnet werden können (z. B. eine Comicstruktur mit vorausgefülltem ersten Panel) wäre als Entlastung denkbar.

Diese Arbeit mit dem Text mündet in eine als *Literarisches Gespräch* gestaltete Anschlusskommunikation, in der die Lernenden nicht nur ihre unterschiedlichen Rezeptionserfahrungen, sondern auch Momente des Verstehens und Nicht-Verstehens schildern können. Je nach individuellen Lernvoraussetzungen bringen sie dies als Gesprächsbeiträge ein oder präsentieren die Antworten auf die lektürebegleitenden Fragen oder ihr erarbeitetes Comic. Auf dieser Basis kann eine erste Verständigung über subjektive Sinnkonstruktionen und eingelöste oder differente Erwartungen stattfinden, zu der auch weniger sprachlich versierte Lernende etwas beitragen. Im nächsten Schritt kann, so das Unterrichtsgespräch dies noch nicht erschöpfend herausgearbeitet hat, der Fokus auf die in der Szene erkennbaren Konflikte (Eltern-Kind, Adel-Bürgertum, Mann-Frau) gelenkt werden. Um diese genau zu analysieren und damit den Blick für zentrale Themen des schillerschen Dramas zu schärfen, kann eine Lernziendifferenzierung vorgenommen und methodisch-didaktisch differenziert werden. Während eine Gruppe eines oder mehrere *Positiogramme* erarbeitet, entwirft eine andere etwa eine *Figurenkonstellation* zur Szene (KuL, S. 44, 3. Rede Präsident – S. 46, 1. Rede Präsident). Beide Arbeitsgruppen greifen hierbei auf die Ergebnisse der vorangegangenen Arbeitsphase zurück. Die Ergebnisse beider Arbeitsprozesse werden am Ende nebeneinandergestellt und vergleichend diskutiert – eine weitere Vergegenwärtigung des gemeinsamen Kommunikationskerns und eine Möglichkeit, die Arbeit der jeweils anderen Gruppe als Bereicherung des eigenen Nachdenkens zu erleben.

Die sich nun anschließende Öffnung des Blicks der Lernenden für den Gesamttext kann mit einem Stationenlernsetting beginnen, in dem weitere Szenen und zugleich programmatische Konfliktkonstellationen (z. B. 1. Szene I. Akt Miller-Frau und 3. Szene II. Akt Ferdinand-Lady) in jeweils anderer medialer Aufbereitung (Szenenlektüre, Hörbuchpräsentation und Auszug aus einer Theateraufführung beispielsweise als Ausschnitt aus den im Web verfügbaren Aufführungen des Wiener Burgtheaters oder des Deutschen Nationaltheaters Weimar) präsentiert werden. Die Lernenden können, je nach individuellen Lernvoraussetzungen, verschiedene und unterschiedlich viele Stationen besuchen. Sie kommen an diesen in unterschiedlichen Gruppen zusammen, erleben die unterschiedlichen Präsentationen gemeinsam und tauschen sich am Ende der Arbeit an jeder Station über die status-, genealogisch oder geschlechtsbedingten konflikthafter Kommunikationssituationen sowie über die unterschiedlichen Wirkungen der Präsentationsformen aus und reflektieren die variierende Wirkung auf die Rezipierenden. Am Ende findet sich die Klasse wie-

---

che Interpretationsleistung der Sprechenden unterstützt, sollte nur bei Jugendlichen erwogen werden, bei denen Probleme mit der selbstständigen Textlektüre zu erwarten sind.

der als ganze Lerngruppe zusammen und setzt die erlebten Szenen gemeinsam zueinander in Beziehung, woraus sich erste Anhaltspunkte für die Funktion jeder Szene innerhalb des Dramas und das Zusammenspiel der Konflikte in Hinblick auf die Beziehung von Luise und Ferdinand ergeben. Erst nach dieser Hinführung sind die Lernenden aufgefordert, entweder eine oder alle der nur als Aufführung oder Hörtext gelesenen Szenen als geschriebenen Text zu rezipieren (individuelle Lektüre/Rezeption).

Dieser Begegnung mit ausgewählten Textsegmenten folgt eine **Phase der Rezeption des Ganztextes in Form verschiedener Textadaptionen**, die auf unterschiedliche Bedarfe der Lernenden zugeschnitten sind. Neben dem originären Dramentext stehen hier eine *Vereinfachung und Kürzung* (Reihe Cornelsen ... einfach klassisch, F.S. Kabale und Liebe. Für die Schule bearbeitet von Diethard Lübke. 2. Aufl. Berlin 2015) und eine dezente *Vereinfachung mit Erläuterungen* (Reihe Schöningh Westermann EinFach Deutsch, F.S. Kabale und Liebe. Bearbeitet und mit Anmerkungen versehen von Helge Wilhelm Seemann. Paderborn 2017) bereit. Sollten in der Klasse Lernende vertreten sein, für die eine Lektüre nicht empfehlenswert scheint, kann die Lehrperson auf die Verwendung einer *medialen Transformation des Textes* ausweichen, so etwa auf die *Verfilmung* von Leander Haußmann aus dem Jahre 2005 oder ein *Hörbuch/-spiel* (siehe oben). Ziel dieser Rezeptionsphase ist die weitestgehend eigenständige und im individuellen Tempo und Lesemodus stattfindende Auseinandersetzung mit dem Text. Die Lehrperson kann hierzu unterschiedlich lange Freiarbeits- oder Hausarbeitsphasen einräumen und zwischenzeitlich gegebenenfalls mit einigen Lernenden Bearbeitungsstände besprechen. Die Lektüre wird durch eine (**gemeinsame oder individuelle**) **Produktion von Lese-, Audio- oder Videotagebüchern** strukturiert unterstützt. Die Schülerinnen und Schüler sollen darin Rezeptionserfahrungen aber auch markante oder schwierige Textstellen festhalten, die später der ganzen Klasse als Hilfestellung bei der Lektürereflexion dienen können. Strukturvorgaben (Visualisierungen zu ausgewählten Szenen, Überschriften u. ä.) können Lernende dabei unterstützen, z. B. den Handlungsverlauf zu skizzieren. Auch Verständnisfragen (z. B. ‚Wie konnte es zu dem Konflikt im Millerschen Wohnzimmer kommen?‘) sind eine mögliche Form der Differenzierung des Arbeitsauftrages der Erstellung eines Lesetagebuches.

Die Zusammenführung aller Lernenden zur Verständigung über den gemeinsamen Kommunikationskern erfolgt über die **Kommunikation und Präsentation** der Lese-, Audio- und Videotagebücher im Klassenverband. Der Vergleich der Lesarten im Unterrichtsgespräch kann Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Handlungsgewichtung oder auch die (medien-)spezifische Gestaltung und Wirkung der einzelnen Textausgaben in den Blick nehmen. Die leitende Frage „Welche Konflikte führen in ihrem Zusammenspiel zum tragischen Ende von Ferdinand und Luise?“ sollte dabei erneut aufgegriffen und auf der Basis der im Vorfeld herausgearbeiteten drei zentralen Konfliktlinien (Status: Adel-Bürgertum, Genealogisch: Eltern-Kinder, Geschlechtsbedingt: Frau-Mann) gemeinsam diskutiert werden. Die weitere Beschäftigung mit den Tagebüchern könnte mit der Möglichkeit zur erneuten Binnendif-

ferenzierung, nunmehr nicht länger in Einzelarbeit sondern durch Zusammenführung von Lerngruppen, darin bestehen, aus diesen wahlweise das Drehbuch für einen Trailer, eine Art Kurzdrehbuch mit verknüpften Szenenbeschreibungen, einen Klappentext zu einer neuen Ausgabe oder ein Plakat, das den Aufbau des Dramas visualisiert (Strukturierung nach Szenen/Akten/Auftritten), zu erarbeiten. Auf einem erhöhten Anforderungsniveau könnte eine neue Stufe der Textkontextualisierung vollzogen werden, indem die eigene Lektüre zu einer theoretischen Abhandlung Schillers in Bezug gesetzt wird, etwa zu einem Textauszug aus dem 1793 in der *Neuen Thalia* erschienenen Text *Vom Erhabenen* (ausgewählte Textpassagen über ‚das Pathetischerhabene‘ oder das ‚Kontemplativerhabene der Macht‘) oder einem der Schillerschen Briefe *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* (1793). Sind die Lernenden nun aufgefordert, sich (idealerweise arbeitsteilig) einen der genannten Texte zu erarbeiten, bildet Schillers Dramentext den Ausgangspunkt und muss am Ende dieser individuellen Arbeitsphasen immer wieder einbezogen werden, um über Vergegenwärtigung des Kommunikationskerns den Wert der einzelnen Arbeit für die ganze Gruppe zu verdeutlichen.

Aus diesem Spektrum der Konkretisierungen oder Weiterführungen ergeben sich, unter Berücksichtigung der Interessenlagen, der Motivation und der konkreten Lebensumstände der Lernenden und einer sich daraus ableitenden Referenzialisierbarkeit des Textes, die nächsten Unterrichtsinhalte. Dabei sollten verschiedene Niveaus und Lernwege sowie textuelle und mediale Unterstützungsangebote berücksichtigt werden, die immer wieder zu einem gemeinsamen Kommunikationskern und der Erzeugung gemeinsamer Erkenntnisprodukte hinführen sollten, zu denen alle Lernenden ihre individuellen Erkenntnisse beitragen können. So individuell die Zugänge dabei jeweils sind, so unterschiedlich werden die Gratifikationen sein, aber immer ästhetische Erfahrung ermöglichen.

## 5. Fazit

Das hier entwickelte Unterrichtsmodell veranschaulicht, dass sich sprachlich anspruchsvolle und exklusive Texte für binnendifferenzierten Literaturunterricht eignen. Maßgebliche Binnendifferenzierungsmöglichkeiten im Umgang mit Friedrich Schillers Drama *Kabale und Liebe* ergeben sich beispielsweise durch:

1. die Arbeit mit verschiedenen Textschwierigkeitsstufen (ggf. zu ergänzen durch Text-Bild-Verbünde);
2. die Arbeit mit verschiedenen medialen Präsentationen in der Bandbreite literarischer Text – Hörbuch – Theateraufführung – Filmadaptation der Tragödie;
3. unterschiedliche Formen der Lektüredokumentation durch Verwendung verschiedener Medien (Text – Ton – Bild/Ton) über den Lektüreprozess hinweg;
4. die Gewährung unterschiedlich langer Bearbeitungsphasen;
5. die Bereitstellung von Unterstützungsinstrumenten, so etwa lenkenden Fragen, Visualisierungen oder Strukturierungshilfen;

6. unterschiedliche Aufbereitungsformen der eigenen Textrezeption/-interpretation (Plakate, Drehbücher, Filme);
7. spezifische/individualisierte Ausrichtungen an Interessenlagen der Lernenden durch Auswahl jeweils interessierender Figuren aus dem Figurenspektrum des Dramas;
8. die Ermöglichung gendergeprägter Annäherungen an den Text, über die dann eine spezifische Sicht auf das Geschehen aus der Sicht der zeitgenössischen bürgerlichen (Luise) bzw. des adligen (Ferdinand) Milieus entwickelt werden kann.

Ein so entstehendes, sich in diesem Spannungsfeld fachdidaktischer und individueller Ansprüche bewegendes Lehr-Lern-Arrangement erlaubt die Wertschätzung jeder einzelnen Annäherung an den Text in ihrer ganz individuellen Qualität. Die individuellen Lernwege und deren nachfolgende Zusammenführung über den gemeinsamen Kommunikationskern ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern in besonderem Maße, verschiedene Interpretationen literarischer Texte als spannend, unterschiedliche Lesarten als bereichernd und die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses als etwas Normales und Literatur Inhärentes zu erleben. Einem dies leistenden inklusiven Literaturunterricht gelingt nicht nur Qualitätssicherung und Lernzielerreichung ‚trotz Inklusion‘, sondern bereichert diesen, gerade bei auf den ersten Blick exklusiven Texten, deren Erschließung den Lernenden mit dem Gefühl gelingt, dass sie allein keine derart tiefe Durchdringung des Unterrichtsgegenstands hätten leisten können.

## Literatur

### Unterrichtsmaterialien und Primärtexte

- Chodowiecki's Illustrationen zu den deutschen Klassikern. Hrsg. von Paul Landau (Bards Bücher der Kunst, Bd. V) Berlin: Julius Bard 1914. Darin: Zwölf Blätter zu Schillers „Kabale und Liebe“. Aus dem Lauenburger genealogischen Kalender auf 1786. S. 40–45. In: Gero Wilpert. *Deutsche Literatur in Bildern*. Stuttgart 1957, S. 202. Verfügbar auch unter: [http://www.goethezeitportal.de/fileadmin/Images/db/wiss/bildende\\_kunst/illustrationen/schiller/kabale-liebe/chodowiecki/7\\_Kabale\\_Chodowiecki\\_\\_350x626\\_.jpg](http://www.goethezeitportal.de/fileadmin/Images/db/wiss/bildende_kunst/illustrationen/schiller/kabale-liebe/chodowiecki/7_Kabale_Chodowiecki__350x626_.jpg) [20.02.2018].
- Schiller, F. *Kabale und Liebe. Ein bürgerliches Trauerspiel*. Stuttgart: Reclam Universalbibliothek Nr. 33.
- Schiller, F. (2008). *Kabale und Liebe* [Hörbuch, gelesen von A. Keller, T. Wonka, T. Kessler]. Berlin: Buschfunkverlag.
- Schiller, F. (2015). *Kabale und Liebe. Ein bürgerliches Trauerspiel. Für die Schule bearbeitet von Diethard Lübke*. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen (Reihe Einfach Klassisch).
- Schiller, F. (2017). *Kabale und Liebe. Bearbeitet und mit Anmerkungen versehen von Helge Wilhelm Seemann*. Paderborn: Schöningh Verlag (Reihe Einfach Deutsch).
- Schillers Werke. Nationalausgabe (NA). Im Auftrag des Goethe- und Schiller-Archivs, des Schiller-Nationalmuseums und der Deutschen Akademie hrsg. von Julius Petersen und Gerhard Fricke. Hrsg. im Auftrag der Stiftung Weimarer Klassik und des

Schiller-Nationalmuseums Marbach von Norbert Oellers; Redaktor Horst Nahler; seit 2000: Georg Kurscheidt. Weimar: Verlag Hermann Böhlaus Nachfolger Weimar. Bd. 5: Kabale und Liebe. Kleine Dramen. Neue Ausgabe hrsg. von Herbert Kraft, Claudia Pilling und Gert Vonhoff. 2000.

Bd. 20: Philosophische Schriften. Erster Teil. Unter Mitw. von Helmut Koopmann hrsg. von Benno von Wiese. 1962. Unveränderter Nachdr. 2001.

### Sekundärliteratur

- Baurmann, J. & Müller A. (2017). Gemeinsam lernen. Der Umgang mit Vielfalt im Deutschunterricht. *Praxis Deutsch*, 258, 4–11.
- Brand, T. v. (2016). Literarisches Lernen in inklusiven Lerngruppen – Eckpunkte einer inklusiven Literaturdidaktik. In D. A. Frickel & A. Kagelmann (Hrsg.), *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* (S. 89–102). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Brand, T. v. (2018). Literatur inklusiv. *Praxis Deutsch*, 272 [im Druck].
- Brand, T. v. & Brandl, F. (2017). *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung, Inklusion in den Sekundarstufen*. Seelze: Klett & Kallmeyer.
- Brand, T. v. & Pompe, A. (2015). Inklusion im Deutschunterricht. In A. Pompe (Hrsg.), *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule* (S. 29–44). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Feuser, G. (1998). Gemeinsames Lernen am Gemeinsamen Gegenstand. Didaktische Fundamente einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In A. Hildes Schmidt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 19–36). Weinheim u. a.: Juventa.
- Hözlner, M. (2014). Inklusive Deutschdidaktik in der Sekundarstufe I zwischen gemeinsamen Lernsituationen und einem gemeinsamen Lerngegenstand. In J. Hennies & M. Ritter (Hrsg.), *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik* (S. 47–57). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Hurrelmann, B. (2006). Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 275–286). Weinheim u. a.: Juventa.
- Köster, J. (2005). Wodurch wird ein Text schwierig? Ein Test für die Fachkonferenz. *Deutschunterricht*, 5, 34–37.
- Koopmann, H. (Hrsg.) (1998). *Schiller-Handbuch*. Hrsg. v. Helmut Koopmann. 2. Aufl. Stuttgart: Alfred Körner Verlag.
- Kruse, I. (2016). Kinderliterarische Medienverbünde im inklusiven Literaturunterricht der Grundschule – Mediale Darstellungsvielfalt als Chance für gemeinsame literarästhetische Erfahrungen. In D. A. Frickel & A. Kagelmann (Hrsg.), *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* (S. 171–191). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Leubner, M. & Saupe, A. (2008). *Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lösener H. (2006). *Zwischen Wort und Wort. Interpretation und Textanalyse*. Paderborn: Fink.
- Musenbergh, O. & Riegert, J. (2015). Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung. In J. Riegert & O. Musenbergh (Hrsg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (S. 13–28). Stuttgart: Kohlhammer.

- Spinner, K.H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 200, 6–16.
- Spinner, K.H. (2010). Handlungs- und Produktionsorientierter Literaturunterricht. In V. Frederking, H.-W. Huneke, A. Krommer & C. Meier (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts* (S. 311–325). Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sutter, T. (2009). Anschlusskommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten. Ein Aufriss im Rahmen einer konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 80–105). München: Juventa.
- Thäle, A. & Riegert, J. (2014). Literarisches lernen im inklusiven Deutschunterricht – zur Bedeutung von Textzugängen. In J. Hennies & M. Ritter (Hrsg.), *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik* (S. 195–208). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie gemeinsamen Unterrichts. In A. Hildes Schmidt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 37–52). München: Juventa.



Lisa König

## **„Lass uns das zusammen machen!“**

### **Literarische Anschlusskommunikation im aktiven Medienhandeln von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe**

#### **Was Sie in diesem Beitrag erwartet**

Innerhalb des vorliegenden Beitrags werden die Ergebnisse anschlusskommunikativer Prozesse von heterogen zusammengesetzten Lerntandems aus Schülerinnen und Schülern mit sowie ohne diagnostizierten Förderbedarf im Bereich ‚Lernen‘<sup>1</sup> hinsichtlich ihres Gesprächsverhaltens sowie fachspezifischen Gesprächsinhalten analysiert. Im Fokus stehen hierbei sowohl selbstbezogene als auch interaktionistische Lernsettings. Die Erkenntnisse, die anhand der im Rahmen des Verbundprojekts „Digitales Lernen – Stuttgart/Ludwigsburg“<sup>2</sup> (dileg-SL) durchgeführten Unterrichtseinheit generiert werden konnten, befördern dabei die Hypothese der Bedeutsamkeit medialer sowie personeller Interaktionsangebote für die Förderung literarischer Anschlusskommunikation von inklusiv beschulten Lernenden sowie den damit einhergehenden divergenten Kommunikationsstrukturen.

#### **Schlüsselbegriffe**

literarische Anschlusskommunikation, mediales Lernen, literarisches Verstehen, Primarstufe, inklusive Lerngruppen

## **1. Einführung und Projektvorstellung – Mediales Handeln im Verbundprojekt dileg-SL**

Die Förderung literarischer Verstehensprozesse stellt eines der zentralen Ziele des Deutschunterrichts dar (Abraham & Kepser, 2009, S. 91). Die Vermittlung grundle-

- 
- 1 Im Rahmen dieses Beitrags wird das Verständnis der Heterogenität aller Schülerinnen und Schüler im Sinne eines weiten Inklusionsbegriffs vorausgesetzt. Aufgrund gängiger schulischer Praxis werden jedoch ausschließlich Lernende mit einem diagnostizierten Förderbedarf als inklusiv zu beschulende Kinder bezeichnet, welche in inklusiv organisierten Lernsettings die Schule besuchen.
  - 2 Das Verbundprojekt dileg-SL wird im Rahmen des Programms ‚Digitales Lernen Grundschule‘ von der Deutschen Telekom-Stiftung gefördert.

gender literarischer Kompetenzen, kognitiver aber auch deklarativer Wissensinhalte sowie der Erwerb relevanter Schlüsseltechniken zur kulturellen Teilhabe in einer sich fortwährend entwickelnden Gesellschaft bilden dabei zentrale Verstehensoperationen, welche nicht nur internalisiert, sondern ebenso in möglichst lebensweltnahen Unterrichtssettings anschlusskommunikativ angewendet werden sollen (Abraham & Knopf, 2013; Spinner, Pompe & Ossner, 2016). Vor dem Hintergrund zunehmend inklusiv beschulter Lerngruppen stellt sich jedoch die Frage, inwiefern sich die Kommunikationsmuster als relevanter Einflussfaktor literarischen Lernens innerhalb heterogen zusammengesetzter Lerngruppen unterscheiden und welche Verhaltensweisen, fachspezifischen Gesprächsinhalte sowie kommunikationsbedingten Prädiktoren als divergent bezeichnet werden können. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es daher, die Gesprächsverhaltensweisen sowie -inhalte von inklusiven Lerngruppen sowohl in selbstbezogenen als auch interaktionistischen medial-literarischen Kommunikationssituationen aufzuzeigen und hinsichtlich der Potenziale für die schulische Unterrichtsentwicklung zu analysieren.

Die vorgestellte Unterrichtseinheit erfolgte innerhalb des Teilprojekts 1 „Intermediales Geschichtenverstehen und Digital Storytelling“, welches an der Rosensteinschule in Stuttgart durchgeführt wurde. Die an dem Projekt beteiligte Rosensteinschule liegt im sozial schwachen Norden von Stuttgart und zeichnet sich durch eine sehr heterogene Schülerschaft aus. 97 % der unterrichteten Kinder verfügen über einen Migrationshintergrund, von welchen die Hälfte bereits Fluchterfahrungen sammeln musste. Die dritte Klasse, die an der ersten Durchführungsphase des Teilprojekts 1 im Wintersemester 2016/2017 beteiligt war, charakterisiert sich darüber hinaus als inklusive Lerngruppe, sodass ein Drittel der Acht- bis Neunjährigen über einen diagnostizierten Förderbedarf im Bereich ‚Lernen‘ oder ‚Entwicklung‘ verfügt.

Das Teilprojekt „Intermediales Geschichtenverstehen und Digital Storytelling“ fokussiert das Verstehen und Erzählen von Geschichten anhand unterschiedlicher medialer Darbietungsformen unter Berücksichtigung des aktiven Medienhandelns (vgl. Niesyto, 2009). Zu Beginn der Unterrichtseinheit erfolgte die Erarbeitung der Geschichte ‚Der Grüffelo‘ (Scheffler & Donaldson, 1999) mittels einer intermedialen Lektüre (vgl. Kruse, 2014), während anschließend neben narrativen Gestaltungselementen auch der dramaturgische Aufbau von literarischen Gegenständen, sowie die Verwendung filmsprachlicher Mittel in deren Adaptionen möglichst lebensweltnah thematisiert wurde. Hierbei sollen nicht nur literarische Grundkompetenzen (vgl. Boelmann, 2017) sowie Medienkompetenzen (vgl. Groeben & Hurrelmann, 2009) kindgerecht erworben, sondern mittels kooperativer Lernformen das selbstständige aktive Erproben und Anwenden des generierten Wissens ermöglicht werden, sodass die Schülerinnen und Schüler in inklusiv zusammengesetzten Kleingruppen zum Ende des Projekts selbst entwickelte Geschichten mithilfe eines iMovie Trailers filmsprachlich und narrativ realisieren. Obgleich sich das Projekt aufgrund der Anlage des Verbunds als fragengenerierend versteht, ermöglichen insbesondere die videographisch festgehaltenen Unterrichtssequenzen einen Einblick in das anschlusskommunikative Verhalten der jeweiligen Lernenden, sodass hinsichtlich der heterogenen

Schülerschaft Hypothesen bezüglich der bedingenden Kommunikationsstrukturen herausgearbeitet werden können.

## 2. Literarische Anschlusskommunikation in der Primarstufe

Der Erwerb und Aufbau anschlusskommunikativer Fähigkeiten, welche den Austausch über einen literarischen Gegenstand ermöglichen, stellt nicht nur eine der methodisch notwendigen Unterrichtspraktiken schulischer Literaturvermittlung dar, sondern übernimmt eine der zentralen Verstehensphasen innerhalb des literarischen Lernprozesses (vgl. Abraham & Kepser, 2009; Hoffmann, 2012). Wenngleich Textreflexionen bereits bei der eigenständigen Rezeption von literarischen Gegenständen bei den kindlichen Lesenden entstehen können, werden diese durch die Anwendung kommunikativer oder auch handlungsorientierter Prozesse für externe Instanzen sichtbar oder entwickeln sich erst durch die Auseinandersetzung mit einem personalen oder gesellschaftlichen Gegenüber fort. Hierbei ermöglicht sowohl das eigenständige Formulieren als auch der kooperative Austausch von potenziellen Deutungsmustern, Textwahrnehmungen und Reflexionsangeboten den Schülerinnen und Schülern, individuelle Bedeutungsrekonstruktionen an ihre soziale Wirklichkeit anzubinden. Weiterhin partizipieren die Lernenden durch ihre Äußerungen nicht nur am bestehenden Diskurs, sondern gestalten die bestehende Wirklichkeit aktiv mit (vgl. Hurrelmann, 2006, S. 279). Anschlusskommunikation als Teil literarischer sowie medialer Sozialisation der Lernenden umfasst daher die kommunikative Verarbeitung eines bestehenden Medienangebots in Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt, welche sich entweder durch explizite Personen oder den spezifischen kulturellen, gesellschaftlichen oder historischen Diskurs auszeichnet (vgl. u. a. Eggert & Garbe, 2003; Charlton & Sutter, 2007). Aufgrund dessen zeigt sich die von literarischen Verstehensprozessen losgelöste Betrachtung literarischer Anschlusskommunikation als unzureichend, sodass literarische Gesprächsformen als Aushandlungsprozesse eingeübt, explizit thematisiert und in unterrichtspraktische Vermittlungsprozesse einbezogen werden müssen. Im Hinblick auf die Lesekompetenzentwicklung (vgl. u. a. Hurrelmann, 2006) unterscheidet Sutter vier Formen der literarischen Anschlusskommunikation: Gespräche, die erstens der Vermittlung oder Festlegung der Kulturtechnik Lesen dienen, zweitens zum Verstehen von literarischen Texten beitragen, drittens die Persönlichkeitsbildung fokussieren oder viertens den Erwerb der Genussfähigkeit unterstützen (vgl. Sutter, 2006, S. 95ff.). Obwohl jede der Gesprächsformen die Ausbildung eines literarisch gebildeten Menschen befördert, zeigen sich insbesondere die ersten beiden Formen als in der schulischen Literaturvermittlung vorherrschend. Die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, ein literarisches Gespräch zu verfolgen, ihre eigenen Gedanken zu äußern und auf die Aussagen ihrer Mitlernenden zu reagieren, gilt daher als eines der notwendigen Bildungsziele primarstufenspezifischen Unterrichts (vgl. Spinner, 2007, S. 3f.; Waldt, 2003, S. 23f.; Spinner, Pompe & Ossner, 2016, S. 192). Während methodische For-

men „kooperative[r] Suchbewegungen“ (vgl. Bräuer, 2013, S. 35) spezifische Bildungsziele der literarischen Anschlusskommunikation fokussieren, verdeutlicht die jeweilige Kommunikationsstruktur die Bedeutsamkeit des Gesagten gegenüber dem Individuum und dessen Lernprozess (vgl. Wieler, 2008; Hoffmann, 2012). Je nach Wahl des spezifischen Lernziels literarischen Verstehens können demnach differente Formen literarischer Anschlusskommunikation gewählt werden, um die kulturelle Partizipation der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen und nachhaltig zu fördern.

### 3. Analyse der anschlusskommunikativen Prozesse

Im Rahmen der empirischen Auswertung des Teilprojekts 1 erfolgte die Analyse der individuell gezeigten sowie in interaktionistischen Lernsettings entstandenen anschlusskommunikativen Prozesse von Schülerinnen und Schülern mit als auch ohne diagnostizierten Förderbedarf. Hierzu wurden differente Unterrichtssituationen ausgewählt, die zum einen die individuelle Leistung der Kinder in selbstständigen Äußerungssituationen umfassten und zum anderen interaktionistische Verstehensprozesse beinhalteten. Die videographischen Daten der jeweiligen Unterrichtssituation wurden anschließend sowohl mittels qualitativer als auch quantitativer Kriterien im Zuge eines Mixed-Methods-Verfahrens (vgl. u. a. Mayring, 2015; Kuckartz, 2012) analysiert und vor dem Hintergrund leistungsdivergenter Unterschiede anhand von zwei Leitkategorien interaktionsanalytisch (vgl. Bortz & Schuster, 2010) ausgewertet. Diese orientierten sich an dem ‚Gesprächsverhalten‘ und den ‚Fachspezifischen Gesprächsinhalten‘ der Kinder:

Tab. 1: Systematisierung literarischer Anschlusskommunikation

<b>Systematisierung anschlusskommunikativer Prozesse</b>					
<b>Gesprächsverhalten</b> (gesprächsorientiert)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	assoziativ	monologisch unvollständig	monologisch vollständig	dialogisch unvollständig	dialogisch vollständig
		<b>Abstraktionsniveau des Gesprächsinhalts</b>			
		nennen	abstrahieren	reflektieren	
<b>Gesprächsverhalten</b> (inhaltsorientiert)	reproduzierend				
	reorganisierend				
	analytisch-abwägend				

Die Analyse des kindlichen ‚Gesprächsverhaltens‘ umfasst die Verortung der Art und Weise des Gesagten in zwei Unterkategorien: des ‚gesprächsorientierten Verhaltens‘ und des ‚inhaltsorientierten Verhaltens‘.

Das ‚gesprächsorientierte Gesprächsverhalten‘ systematisiert die kindlichen Aussagen auf einer Skala von assoziativen Äußerungen über monologisch-unvollständige, monologisch-vollständige, dialogisch-unvollständige bis hin zu dialogisch-vollständigen Antworten. Hierbei beziehen sich die *assoziativen Äußerungen* auf die

situativen Eindrücke des Kindes, welche zumeist durch unvollständige Sätze lediglich deren momentane Beobachtungen und Einfälle wiedergeben. Indessen umfasst die Modalität des *monologischen Antwortverhaltens* ausschließlich Äußerungen, welche sich auf die subjektiven Erfahrungen und Deutungsspielräume beziehen und keine kommunikative Interaktion mit einem Gegenüber andeuten. Dementgegen zeichnen sich *dialogische Modalitäten* durch Aussagen des Fremdbezuges aus, welche durch Rückfragen, Direktbezüge oder Widersprüche deutlich hervorgehoben werden.

Das ‚inhaltsorientierte Gesprächsverhalten‘ bezieht sich auf die Art und Weise des ausgesprochenen Fachinhalts. Hierbei kann der Inhalt der Aussage entweder reproduzierend, reorganisierend oder analytisch-abwägend dargelegt werden, sodass sich hinsichtlich der Komplexität der Aussagen deutliche Unterschiede feststellen lassen. Kinder, welche überwiegend *reproduzierende Äußerungen* vornehmen, verharren nah an dem vorgelegten Gegenstand und können diesen noch nicht zusammenfassend oder in eigenen Worten wiedergeben. *Reorganisierende Gesprächspassagen* verdeutlichen hingegen eine erste Abstraktionsleistung, sodass die betreffenden Proband\*innen bereits eigene Formulierungen verfassen, den fachspezifischen Inhalt umstrukturieren oder ihre Antwort auf die gestellte Frage explizit zuschneiden können. Alternative Intentionsbestimmungen oder Reflexionsprozesse weisen abschließend auf ein *analytisch-abwägendes Gesprächsverhalten* hin, mit Hilfe dessen Beobachtungen bezüglich der Handlungsstruktur, der Figurengestaltung aber auch der Metaebene des Gegenstandes dargestellt werden.

Die Analyse des ‚Fachspezifischen Gesprächsinhalts‘ fokussiert neben der Art und Weise der Äußerungen des Inhalts mittels des ‚inhaltsorientierten Gesprächsverhaltens‘ das ‚Abstraktionsniveau‘ der getätigten Äußerungen. Hierbei umfasst der Gesprächsinhalt fachspezifische Aussagen, welche sich vornehmlich auf die zu erlernenden Bildungsaspekte der Unterrichtseinheit – den filmsprachlichen Mitteln, dem narrativen und dramaturgischen Handlungsaufbau oder die Figurengestaltung – beziehen. Die Kommunikationsleistung der Schülerinnen und Schüler wird in Anlehnung an den kognitiven Dreischritt kindlicher Verstehensleistung (vgl. Baumert, 2001) sowie der Modellierung literarischer Kompetenz (Boelmann & Klossek, 2018; König, 2019) in einem dreistufigen Modellsystem literarischer Anschlusskommunikation gegliedert. Anschlusskommunikative Inhalte, welche ausschließlich eine kurze, benennende Antwort auf die im Vorfeld gestellte Frage bieten, lassen sich der ersten Stufe ‚Nennen‘ zuordnen, während Aussagen, welche bereits eine fortschreitende Abstraktionsleistung anhand der Formulierung in eigenen Worten oder eine Umstrukturierung des zuvor erlernten Inhalts erkennen lassen, der zweiten Stufe ‚Abstrahieren‘ zugesprochen werden. Antworten, welche die Aussage im Kontext des narrativen Gegenstandes verorten oder auch Vergleiche zu anderweitigen Kenntnissen oder Wissensstrukturen herstellen, evozieren die Verortung des Gesagten auf der dritten Stufe des Abstraktionsniveaus ‚Reflektieren‘.

### 3.1 Darstellung der Unterrichtssituation

Für die Analyse der literarischen Anschlusskommunikation wurden zwei Unterrichtssituationen ausgewählt, welche sich sowohl in Bezug auf die zu bearbeitende Aufgabenstellung als auch der Art und Weise der Kommunikationssituation stark voneinander unterschieden. Durch die Wahl verschiedener Unterrichtssituationen ergibt sich die Möglichkeit, sowohl die Lernenden mit diagnostiziertem Förderbedarf mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern hinsichtlich potenzieller Äußerungsdiskrepanzen und deren Ursachen zu vergleichen, als auch die intrapersonellen Unterschiede der unterschiedlichen Lernsettings zu verdeutlichen.

Der anschlusskommunikative Prozess der ersten Unterrichtssituation beinhaltete eine individuelle, selbstständige Äußerung der Lernenden über die zuvor intermedial erarbeiteten Geschichte ‚Der Grüffelo‘. Die Kinder erhielten hierbei die Aufgabe, sich in inklusiven Lerntandems gegenseitig zu interviewen und bezüglich der auftretenden Figuren sowie der narrativen und dramaturgischen Handlungslogik drei Fragen bzw. Impulse zu beantworten. Der Interviewte sollte hierbei von seinem\*seiner Partner\*in mithilfe des Tablets gefilmt werden, um in Form eines Videotagebuchs später auf die selbstständig zusammengefassten Inhalte zurückgreifen zu können, um diese für den fortschreitenden Lernprozess zu nutzen. Die dazu von der Lehrkraft formulierten Fragen lagen den Lernenden als textuelles Unterstützungssystem vor:

Tab. 2: Übersicht der Fragen und deren Anforderungsstruktur

Fragen bzw. Impulse	Anforderungsstruktur (vgl. primarstufenspezifische Durchdringungsstufen des Bochumer Modells, König 2019)
Welche Figuren kommen in der Geschichte vor?	Literarische Grundkompetenz: Figurenverstehen Niveau I: Figuren- und Figurenkonstellationen erkennen und benennen
Welche Figur ist die wichtigste?	Literarische Grundkompetenz: Figurenverstehen Niveau I: Figuren- und Figurenkonstellationen erkennen, benennen und hierarchisieren
Erzähle, was in der Geschichte passiert.	Literarische Grundkompetenz: Handlungslogik Niveau I: Handlungselemente benennen und nacherzählen

Die zweite, ausgewählte Unterrichtssituation fand in der darauffolgenden Stunde statt. Nach einer kurzen Wiederholungsphase anhand des Videotagebuchs sollten die Schülerinnen und Schüler abermals in den inklusiv zusammengesetzten Teams Aufgaben bezüglich der Handlungslogik und des Figurenverstehens bearbeiten, um neben der Vertiefung literarischer Verstehensprozesse die Wirkung der zuvor thematisierten filmsprachlichen Mittel ‚Normal-‘, ‚Vogel-‘ und ‚Froschperspektive‘ mithilfe der Tablets zu erarbeiten. Die erste Aufgabe erforderte die Anordnung der Figuren des ‚Grüffelo‘ unter Berücksichtigung der Chronologie ihres Erscheinens innerhalb der narrativen Handlungsstruktur. Hierzu wurden die Kinder durch die Vorgabe der jeweiligen Icons der Tiere strukturell entlastet, sodass sie diese lediglich in den lineal-

ren Handlungsstrang einordnen mussten. Im Anschluss daran sollten die Lernenden die sprachlichen Äußerungen der Tiere deren jeweiligen Sprechern zuordnen. Die dritte Arbeitsphase erfolgte anhand der filmischen Adaption des ‚Grüffelo‘. Hierbei ordneten die Lerntandems den Figuren ‚Maus‘ und ‚Grüffelo‘ verschiedene Adjektive zu, welche die Wirkung der abgebildeten Perspektive beschreiben sollte. In jeder der drei Situationen fanden interaktionistische Kommunikationsprozesse statt, die entweder durch das spezifische mediengebundene Handeln der Kinder oder durch deren sprachliche Aktivitäten untereinander beeinflusst wurde:

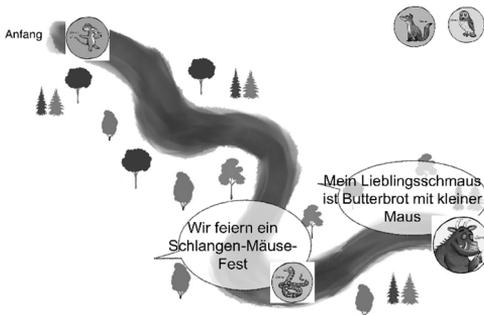


Abb. 1: Aufgabe 1 – Abbildung der Handlungslogik sowie Aufgabe 2 – Zuordnung der sprachlichen Äußerungen der Figuren



<b>stark</b>		<b>unsicher</b>
<b>hilflos</b>		<b>schwach</b>
<b>gruselig</b>	zum Fürchten unheimlich	<b>erschrocken</b>
<b>mächtig</b>	<b>ängstlich</b>	<b>schutzlos</b>

Abb. 2: Aufgabe 3 – Figurenzuschreibungen anhand der erlernten Perspektiven

### 3.2 Ergebnisse der anschlusskommunikativen Prozesse

Im Folgenden werden zunächst die konkreten Ergebnisse der individualbezogenen sowie der interaktionistischen anschlusskommunikativen Prozesse dargestellt, bevor anschließend der Vergleich der Erkenntnisse hinsichtlich der literarischen Anschlusskommunikation der Lerntandems vor dem Hintergrund potenzieller Leistungsunterschiede und -veränderungen erfolgt.

#### Ergebnisse der individualbezogenen literarischen Anschlusskommunikation

Die Analyse der individualbezogenen literarischen Anschlusskommunikation der Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe erfolgte anhand der videographischen Aufnahmen der ersten Unterrichtssituation.

Die Ergebnisse des ‚gesprächsorientierten Gesprächsverhaltens‘ verdeutlichen, dass alle Kinder der Lerntandems, welche einen diagnostizierten Förderbedarf aufweisen (N=5), ein ausschließlich assoziatives, lediglich bei vereinzelt Fragen monologisch unvollständiges Gesprächsverhalten zeigen. Deren Teammitglieder ohne diagnostizierten Förderbedarf (N=6) gelingt es hingegen, überwiegend assoziative Äußerungen durch monologische Gesprächspassagen zu ersetzen, welche jedoch bei drei Kindern aufgrund der monologisch angelegten Interviewsituation auch nicht

um dialogische Verhaltensweisen erweitert werden konnten. Vor dem Hintergrund individualbezogener Kommunikationsprozesse scheint den Schülerinnen und Schülern ohne diagnostizierten Förderbedarf ein fortgeschritteneres gesprächsorientiertes Gesprächsverhalten leichter zu fallen.

Die Untersuchung des ‚inhaltsorientierten Gesprächsverhaltens‘ innerhalb der individualbezogenen Kommunikationssituation veranschaulicht weitere Leistungsdiskrepanzen hinsichtlich der Zusammensetzung der Lerntandems. In jeder Kleingruppe erreichen die Lernenden ohne diagnostizierten Förderbedarf höhere Stufen in deren inhaltlichen Äußerungen, sodass insbesondere bei der ersten Frage „Welche Figuren kommen in der Geschichte vor?“ anstelle von reproduzierenden Aussagen bereits Reorganisationen des erarbeiteten Figurenpersonals vorgenommen werden. Den inklusiv beschulten Lernenden gelingt es bei der Beantwortung der ersten und zweiten Frage indessen nicht, eine Ablösung von reproduzierenden Aussagen vorzunehmen, obgleich drei der fünf Kinder mit Förderbedarf bei der Beantwortung des Items ‚Erzähle, was in der Geschichte passiert.‘ bessere Resultate erzielen. Hierbei strukturieren sie den Inhalt um und nehmen eigenständige Schwerpunktsetzungen vor, wenngleich sie noch nicht analytisch abwägend mit der narrativen Struktur agieren können. Im Vergleich zu ihren Teammitgliedern erreichen die Schülerinnen und Schüler ohne einen diagnostizierten Förderbedarf innerhalb der narrativen und dramaturgischen Nacherzählung jedoch ebenso höhere Stufen des inhaltsorientierten Gesprächsverhaltens, sodass sich die Leistungen von vier der sechs Kinder um mindestens eine Stufe unterscheiden.

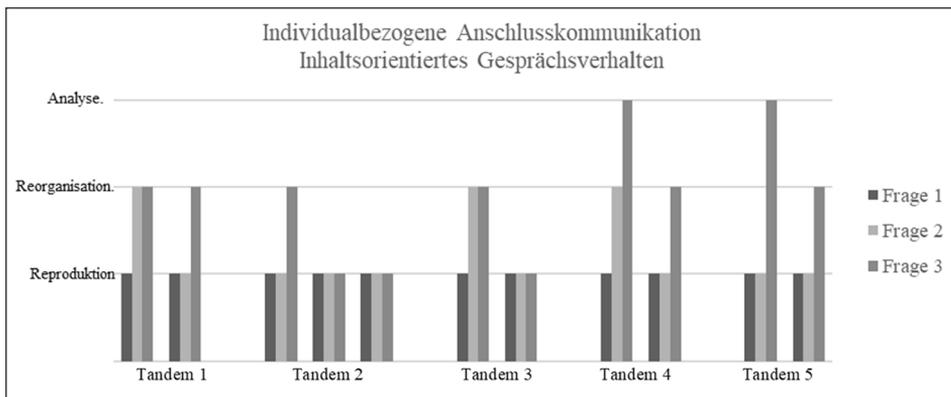


Abb. 3: Darstellung des Inhaltsorientierten Gesprächsverhaltens (Anordnung innerhalb der Tandems: linker Block – Kind ohne diagnostizierten Förderbedarf; rechter Block – Kind mit diagnostiziertem Förderbedarf)

Ähnliche Tendenzen lassen sich in den differenten, fachspezifischen Gesprächsinhalten feststellen. Obgleich es allen inklusiv beschulten Lernenden gelingt, jede der Fragen zu beantworten, verbleiben vier von ihnen fragenübergreifend auf dem ersten Abstraktionsniveau, sodass sie ausschließlich nennende Antworten formulieren. Die Antworten von vier der sechs Kinder ohne diagnostizierten Förderbedarf beinhalten

unterdessen abstrahierende Gesprächsinhalte, wobei sogar ein Kind einen ersten Reflexionsprozess hinsichtlich der narrativen Handlungsstruktur erreicht:

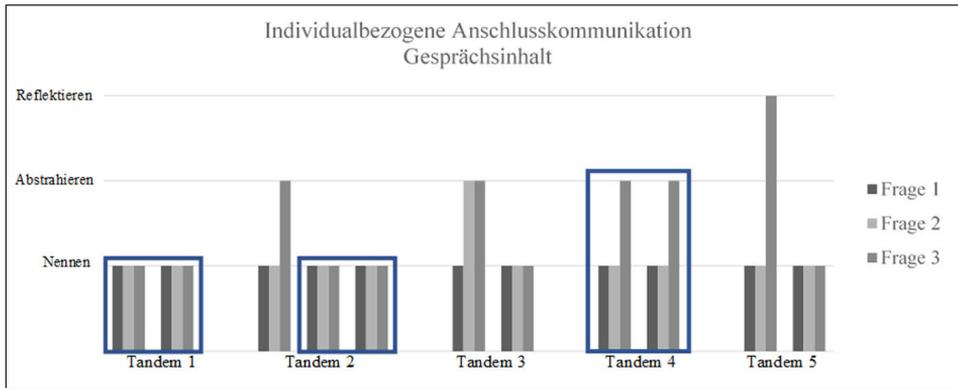


Abb. 4: Darstellung des Gesprächsinhalts (Anordnung innerhalb der Tandems: linker Block – Kind ohne diagnostizierten Förderbedarf; rechter Block – Kind mit diagnostiziertem Förderbedarf)

Die Analyse der individualbezogenen Anschlusskommunikation befördert damit die Hypothese, dass sich das anschlusskommunikative Leistungsspektrum von Schülerinnen und Schülern mit diagnostiziertem Förderbedarf in Unterrichtssituationen, in welchen sie auf eigenständige Formulierungen angewiesen sind, sowohl in dem Gesprächsverhalten als auch bezüglich des Abstraktionsniveaus des transportierten Inhalts deutlich von deren Klassenkameraden ohne diagnostizierten Förderbedarf unterscheidet. Sie äußern sich, anders als ihre Teammitglieder, eher assoziativ und verbleiben überwiegend auf einem reproduzierenden, nennenden Abstraktionsniveau, wenngleich die Leistungsdiskrepanzen innerhalb des geäußerten Gesprächsinhalts im Vergleich zu dem Gesprächsverhaltensweisen weniger drastisch ausfallen.

### Ergebnisse der interaktionistischen literarischen Anschlusskommunikation

Im Gegensatz zu den Ergebnissen der individualbezogenen anschlusskommunikativen Prozesse, lässt sich das ‚gesprächsorientierte Gesprächsverhaltens‘ der Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem Förderbedarf innerhalb der Bezugsgruppe als weniger typologisch beschreiben. Während das Spektrum der potenziellen Antworten aufgrund der dialogisch angelegten Unterrichtsstruktur breiter ausfällt, wird deutlich, dass zwei der fünf inklusiv beschulten Kinder im Vergleich zu ihren jeweiligen Teammitgliedern weiter fortgeschrittene Kommunikationsmuster aufzeigen, die verbleibenden drei zeigen ein identisches Kommunikationsverhalten wie ihre Lernpartner\*innen. Darüber hinaus ist besonders auffällig, dass alle Lernenden mit diagnostiziertem Förderbedarf ein dialogisches Gesprächsverhalten zeigen.

Ähnliche Ergebnisse lassen sich bezüglich des ‚inhaltsorientierten Gesprächsverhaltens‘ feststellen. Drei der fünf inklusiv beschulten Lernenden erreichen ebenso wie ihre Tandempartner\*innen identische Abstraktionsstufen, während zwei von ihnen sogar ein Gesprächsverhalten zeigen, welches einer höheren Abstraktionslei-

tung zugeordnet werden kann. Überdies lösen sich vier Kinder mit diagnostizierten Förderbedarfen von reproduzierenden Formulierungen, wobei drei Schülerinnen und Schüler die Inhalte reorganisieren und eines der Kinder analytisch-abwägend vorgeht. Die Hälfte der Lerngruppe ohne einen diagnostizierten Förderbedarf verbleibt hingegen während den kooperativen Unterrichtssituationen auf der Stufe der ‚Reproduktion‘.

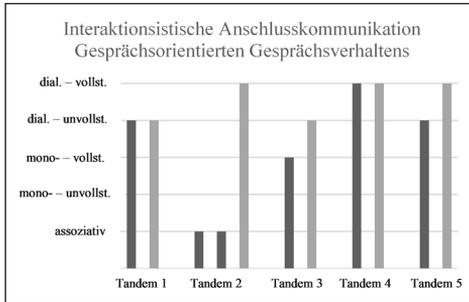


Abb. 5: Darstellung des Gesprächsorientierten Gesprächsverhaltens (Anordnung innerhalb der Tandems: linker Block – Kind ohne diagnostizierten Förderbedarf; rechter Block – Kind mit diagnostiziertem Förderbedarf)

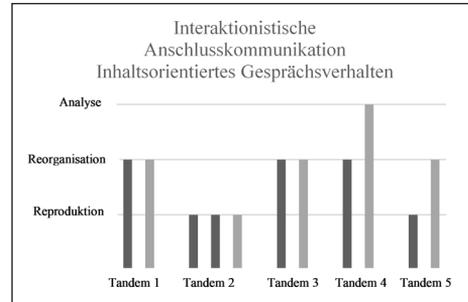


Abb. 6: Darstellung des Inhaltsorientierten Gesprächsverhaltens (Anordnung innerhalb der Tandems: linker Block – Kind ohne diagnostizierten Förderbedarf; rechter Block – Kind mit diagnostiziertem Förderbedarf)

Weiterhin zeigen sich die festgestellten Tendenzen innerhalb des formulierten Gesprächsinhalts: Drei der fünf Tandems erreichen in den Unterrichtssituationen ähnliche Abstraktionsleistungen des inhaltlichen Kommunikationsprozesses, während in der Teamstruktur der verbleibenden zwei Teams deutliche Unterschiede hervortreten. Anders als jedoch vermutet, zeigen die Äußerungen der Lernenden mit diagnostiziertem Förderbedarf eine höhere Abstraktionsleistung als die Äußerungen der Kinder ohne inklusiven Hintergrund, sodass zwei inklusiv beschulte Schülerinnen und Schüler den fachspezifischen Inhalt nicht nur benennen und abstrahieren, sondern reflektiert abwägend mit den narrativen Elementen umgehen.

Die Analyseergebnisse der interaktionistischen Anschlusskommunikation verdeutlichen damit deutliche Differenzen bezüglich des Gesprächsverhaltens und des Gesprächsinhalts zwischen den beiden Lernergruppen: Die Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem Förderbedarf zeigen nicht nur ein fortgeschrittenes dialogisches Gesprächsverhalten, sondern erreichen überwiegend höhere Abstraktionsleistungen hinsichtlich der Äußerung sowie der Art und Weise des fachspezifischen Gesprächsinhalts, sodass sie die Inhalte nicht nur reorganisierend wiedergeben, sondern vornehmlich abstrahierend und reflektierend mit diesen umgehen. Die interaktionistische Nutzung des Tablets erleichtert den Schülerinnen und Schülern mit diagnostiziertem Förderbedarf dabei die eigentliche Äußerung literarischer Anschlusskommunikation, welche ihnen bislang in den individualbezogenen Lernsettings literarischer Anschlusskommunikation nicht gelang.

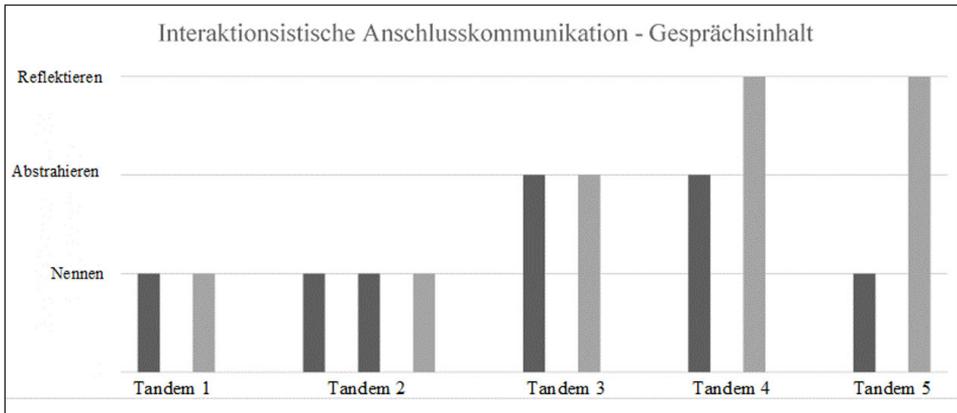


Abb. 7: Darstellung des Gesprächsinhalts (Anordnung innerhalb der Tandems: linker Block – Kind ohne diagnostizierten Förderbedarf; rechter Block – Kind mit diagnostiziertem Förderbedarf)

### Ergebnisse des Vergleichs von individualbezogener und interaktionistischer Anschlusskommunikation

Anhand des Vergleichs der spezifischen Ergebnisse der individualbezogenen sowie der interaktionistischen literarischen Anschlusskommunikation lässt sich feststellen, dass insbesondere Schülerinnen und Schüler mit einem förderdiagnostischen Hintergrund in von gemeinsamen Handlungen bestimmten Unterrichtssituationen über den literarischen Gegenstand analysierende sowie reflektierende Kommunikationsstrukturen formulieren und sich über den narrativen Handlungsfortgang sowie die textinhärenten Figuren austauschen können. Obgleich ihnen dies in monologisch orientierten Lernsettings ausschließlich assoziativ gelingt, formulieren die inklusiv beschulten Kinder in Interaktion mit ihrem\*ihrem Tandempartner\*in stets dialogisch. Die Analyseergebnisse befördern daher die These, dass Lernende mit diagnostiziertem Förderbedarf im Vergleich zu Kindern ohne diagnostizierten Förderbedarf ein ebenso vielfältiges wie umfangreiches anschlusskommunikatives Verhalten zeigen, ihnen dieses in interaktionistischen Lernumgebungen allerdings am besten gelingt. Hierbei weisen sie ähnliche, jedoch überwiegend bessere Leistungen als ihre Lernpartner\*innen ohne diagnostizierten Förderbedarf auf, welche sich sowohl auf der Ebene des Gesprächsverhaltens auch des -inhalts widerspiegeln. Darüber hinaus lässt sich bei der Analyse der anschlusskommunikativen Prozesse der Schülerinnen und Schüler ohne diagnostizierten Förderbedarf ein konstantes Leistungsspektrum hinsichtlich der verhaltens- sowie inhaltsspezifischen Gesprächsebene feststellen, sodass diese sowohl in individualbezogenen als auch in interaktionistischen Unterrichtssituationen ähnliche Verhaltensmuster und Abstraktionsebenen zeigen.

Vor dem Hintergrund einer mikrostrukturellen Interaktionsanalyse der kooperativen Lernsettings lassen sich jedoch weiterhin deutliche Unterschiede in der Kommunikationsstruktur zwischen den beiden Schülergruppen feststellen, sodass explizite Auslöser des dialogischen Miteinanders bestimmt werden können. Exemplarisch

seien die Diskrepanzen des Kommunikationsauslösers an dem folgenden Unterrichtsbeispiel der kooperativen Lernsettings erläutert:

Tab. 3: Orthographisch korrigierte Transkription der interaktionistischen Unterrichtssituation (Tandem 3)

<b>Situation: Aufgabe 1 – Nachvollzug der narrativen Handlungsstruktur</b>		S1: diagnostizierter Förderbedarf „Lernen“ S2: ohne diagnostizierten Förderbedarf
01	S1	Jetzt die Reihenfolge. Du bist jetzt dran.
02	S2	Aber Du hast den Gröffelo (1.0) Gröffelofilm noch nicht angeguckt.
03	S1	Doch hab ich. (1.0) Doch hab ich. Guck, da ist die Maus ( <i>deutet auf das Ikon der Maus</i> ). Ich weiß wie die ( <i>S2 zieht das Ikon der Maus über das Tablet</i> ) ok. Ja guck dann kommt das da und ( <i>zieht das Ikon des Fuchse über das Tablet</i> ) des da. Ok.
06	S2	Da die Schlange, gell? ( <i>zeigt auf das Ikon der Schlange und zieht es ein Stück über den Tabletbildschirm</i> )
08	S1	Ja! Nein! Nicht die Schlange! Nicht die Schlange! DU hast es überhaupt nicht angeguckt! Erst die Eule und dann die Schlange.
10	S2	Ah die hatte ich vergessen.

Innerhalb der Unterrichtssituation versuchen die beiden Kinder, die narrative Handlungsstruktur des ‚Gröffelo‘ nachzuvollziehen und die Icons der auftretenden Tiere in der chronologisch richtigen Reihenfolge auf dem Tablet anzuordnen. Während die Schülerin S2 zunächst Bedenken hinsichtlich der Kenntnis ihres Tandempartners äußert, widerspricht dieser und stellt sein Wissen anhand der Anordnung der ‚Maus‘ und des ‚Fuchses‘ unter Beweis. Als seine Partnerin anschließend die ‚Schlange‘ an den für sie richtigen Platz auf der Arbeitsoberfläche schieben möchte, interveniert S1 heftig und weist darauf hin, dass in der Geschichte zuerst die Eule und anschließend die Schlange in Erscheinung treten würde. Als besonders auffällig zeigt sich innerhalb dieser Situation jedoch nicht die inhaltliche Korrektur von S1, sondern sein verhaltensspezifischer Bezug auf S2, sodass er seine Äußerungen entweder selbst handlungsaktiv mithilfe des Tablets stützt oder sich auf die medialen Handlungen seiner Mitschülerin bezieht. Hierbei ersetzt er ganze Gesprächspassagen durch sein mediales Handeln, indem er beispielsweise den Fuchs nicht als solchen benennt, sondern ihn an den für ihn vorgesehenen Platz versetzt (Z.04–05) oder verdeutlicht seine eigenen Äußerungen durch den Einbezug des Mediums. Sein Wissen über die Geschichte hebt er nicht nur durch den Teilsatz „Guck, da ist die Maus.“ hervor, sondern verstärkt seine Aussage durch die anschließende Identifikation derselben (Z.03). Ein ähnliches Verhalten lässt sich bezüglich der Interaktion mit seiner Tandempartnerin feststellen. Als diese das Ikon der ‚Maus‘ über den Bildschirm zieht (Z.04) bricht S1 seinen Satz ab, schaut ihr bei der Bewältigung der Aufgabe zu und antwortet auf ihre mediale Handlung mit einem kurzen „Ok.“. Drastischer fällt seine Reaktion bei dem für ihn falschen Zuordnen des Icons der ‚Schlange‘ aus. Während seine Mitschülerin die ‚Schlange‘ ein Stück über das Tablet zieht, reagiert er auf die von ihr bestimmte Richtung und versucht, sie zu korrigieren. Sowohl das eigenständige mediale Handeln als auch die Handlungen des Tandempartners stellen damit den Auslöser der Kommunikationsstruktur von S1 dar. Die Schülerin ohne diagnostizierten Förderbedarf formuliert eine Erwiderung auf die sprachlichen Äußerungen

ihres Teammitglieds, sodass sie selbstständig Zweifel an der Bewältigung der Aufgabe, welche ihr Partner zu Beginn initiiert, äußert (Z.02). Durch ihre Frage stößt sie weiterführende Arbeitsschritte zur Vollendung des Lernsettings an (Z.06) und reagiert auf die geäußerte Korrektur von S1.

Dieses Ergebnis stellt keinen Einzelfall dar. Die Analyse der interaktionistischen Unterrichtssettings zeigt, dass vier der fünf inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler vornehmlich handlungsgestützt bzw. handlungsleitende Kommunikationsstrukturen aufweisen, wohingegen fünf der sechs Tandempartner ohne diagnostizierten Förderbedarf überwiegend sprachlich orientierte Interaktionsmuster verwenden. Die Ergebnisse der Interaktionsanalyse evozieren damit die These, dass Lernende mit diagnostiziertem Förderbedarf für die Ausübung anschlusskommunikativer Prozesse auf handlungstragende Lernsettings angewiesen sind und durch den Einsatz medialer Angebote in deren Äußerungsprozessen unterstützt werden können.

#### 4. Schlussfolgerungen

Wenngleich die Analyseergebnisse aufgrund der Projektanlage und der geringen Stichprobenzahl der Lerntandems ausschließlich als hypothesengenerierende Erkenntnisse angesehen werden können, befördern sowohl die differenten Ergebnisse des Gesprächsverhaltens als auch des fachspezifischen Gesprächsinhalts die Vermutung unterschiedlicher anschlusskommunikativer Vorgehensweisen innerhalb der heterogen zusammengesetzten Lerntandems. Während Schülerinnen und Schüler ohne diagnostizierten Förderbedarf sowohl in selbstbezogenen als auch in interaktionistischen Lernsettings zur Förderung literarischer Verstehensprozesse überwiegend ähnliche Leistungsspektren erreichen, übertreffen Lernende mit diagnostizierten Förderbedarf neben ihren eigenen Abstraktionsniveaus auch die ihrer Tandempartner\*innen in interaktionistisch angelegten Unterrichtssituationen. Hierbei zeigen sie, anstelle der in selbstbezogenen anschlusskommunikativen Settings vornehmlich assoziativen Gesprächsverhaltensweisen, dialogische Muster sowie zunehmend reorganisierende und reflektierende Strukturen des zu behandelnden narrativen Inhalts. Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass die Nutzung differenter Kommunikationsauslöser innerhalb interaktionistisch angelegter Lernsettings erfolgt. Während Kinder ohne einen inklusiven Hintergrund vornehmlich auf gesprächsorientierte Formulierungen des Gegenübers reagieren, interagieren inklusiv beschulte Schülerinnen und Schüler überwiegend durch mediale Handlung mit ihrem Tandempartner. Weiterhin zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem Förderbedarf mithilfe der medialen Lernsettingsgestaltung die Möglichkeit erhalten, aktiv an literarisch anschlusskommunikativen Prozessen zu partizipieren, sodass der Tableteinsatz deren Kommunikationsleistung unterstützt und sogar erst durch das handlungsorientierte Angebot ermöglicht. Vor dem Hintergrund der curricularen Auseinandersetzung mit literarischen Gegenständen und der Einübung anschlusskommunikativer Strukturen scheint eine zunehmende Gestaltung kooperati-

ver sowie medial gestützter Lerngelegenheiten für den Verstehens- und Lernerfolg von insbesondere inklusiv beschulten Kindern als erstrebenswert und als notwendige Implementation lerngruppenspezifischer Unterrichtsentwicklung.

## Literatur

### Primärliteratur

Scheffler, Axel & Donaldson, Julia (1999). *Der Gruffelo*. Weinheim: Beltz.

### Sekundärliteratur

- Abraham, U. & Kepser, M. (2009). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Abraham, U. & Knopf, J. (Hrsg.). (2013). *Deutsch. Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen.
- Baumert J. et al. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Budrich.
- Boelmann, J. M. (2017). Unproduktive Denkraumen – Zur Schwierigkeit, literarische Kompetenz zu messen. In C. Dawidowski, A. R. Hoffmann & A. R. Stolle (Hrsg.), *Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte* (S. 289–310). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Boelmann, J. M. & Klossek, J. (2018). *Literarische Kompetenzen erheben, literarische Bildung fördern. Das Bochumer Modell literarischen Verstehens*. Baltmannsweiler: Schneider. i.V.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Bräuer, C. (2013). Lesegespräche führen. In U. Abraham & J. Knopf (Hrsg.), *Deutsch. Didaktik für die Grundschule* (S. 33–43). Berlin: Cornelsen.
- Charlton, M. & Sutter, T. (2007). *Lese-Kommunikation. Mediensozialisation in Gesprächen über mehrdeutige Texte*. Bielefeld: transcript.
- Eggert, H. & Garbe, C. (2003). *Literarische Sozialisation*. Stuttgart: Metzler.
- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.). (2009). *Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Beltz.
- Hoffmann, J. (2012). „Wenn man nicht darüber nachdenkt?“ Zur qualitativ-empirischen Erforschung literarischer Anschlusskommunikationen im Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*. URL: [www.budrich-journals.de/index.php/zisu/article/view/7246/6252](http://www.budrich-journals.de/index.php/zisu/article/view/7246/6252) (Download: 22.01.2018).
- Hurrelmann, B. (2006). Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 123–149). Weinheim: Beltz.
- König, L. (2019). *Fiktionswahrnehmung als Grundlage literarischen Verstehens. Eine empirische Studie zu den Auswirkungen der Fiktionswahrnehmung bei der Rezeption von narrativen Texten auf den Abruf literarischer Kompetenz*. Baltmannsweiler: Schneider. i.V.
- Kruse, I. (2014). Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik? Zur Funktion kinderliterarischer Medienverbände im Literaturunterricht der Primar- und frühen Sekun-

- darstufe. *Leseräume*, 1(1). URL: <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2014-1-kruse.pdf> (Download: 22.01.2018).
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Niesyto, H. (2009). Pädagogisch-gesellschaftliche Praxis in Medien. Aktive Medienarbeit. In H. Macha M. Witzke, U. Uhlendorff & N. Mede (Hrsg.). *Handbuch der Erziehungswissenschaft*. Bd. 3. Familie – Kindheit – Jugend – Gender (S. 855–862). Paderborn: Schöningh.
- Spinner, K. H. (2007). Literarisches Lernen in der Grundschule. *Kinder-, Jugendliteratur und Medien*, 3, 3–10.
- Spinner, K. H., Pompe, A. & Ossner, J. (2016). *Deutschdidaktik Grundschule. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Sutter, T. (2006). Anschlusskommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten. Ein Aufriss im Rahmen einer konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 80–105). Weinheim: Beltz.
- Waldt, K. (2003). *Literarisches Lernen in der Grundschule. Herausforderungen ästhetisch-anspruchsvoller Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wieler, P. (2008). *Medienrezeption und Narration*. Freiburg: Fillibach.



Franziska Rein und Jannis Seidemann

## **Historisches Lernen im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt geistige Entwicklung<sup>1</sup> – Zur Notwendigkeit neuer theoretischer Antworten auf praxisrelevante Probleme**

### **Was Sie in diesem Beitrag erwartet**

Im Zuge der Inklusion sind die Fachdidaktiken herausgefordert, ihre Konzepte zum fachspezifischen Lernen neu zu diskutieren, damit alle Schüler\*innen an allen Lerninhalten teilhaben können. Im vorliegenden Beitrag wird eine Unterrichtssituation einer Berufsschulstufengruppe im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bezug auf geschichtsdidaktische Theoriekonzepte analysiert. Verschiedene geschichtsdidaktische Ansätze sollen auf ihre Ressourcen und Barrieren in Bezug auf historisches Lernen überprüft werden, um aufzuzeigen, inwiefern die Schüler\*innen des referierten Unterrichtsbeispiels historisch lernen. Ausgangspunkt der Überlegung ist, dass die Schüler\*innen dieses Förderschwerpunktes bei Theorien zum historischen Lernen meist stillschweigend ausgeklammert werden. Diese Beobachtung zeigt, dass die sonderpädagogische Praxis historischen Lernens bislang mit wenigen Grundlagen auskommen muss und insgesamt marginalisiert wird. Dieses Spannungsfeld wird zunehmend auch von der Geschichtsdidaktik erkannt.

### **Schlüsselbegriffe**

Inklusion, Fachdidaktik Geschichte, historisches Lernen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Phänomenologie, Geschichtsbewusstsein

---

1 Die Schüler\*innen des Praxisbeispiels werden im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung beschult und gelten damit als Menschen mit sog. geistiger Behinderung. Im vorliegenden Beitrag wird auf letztere Zuschreibung verzichtet. Sie werden als ‚Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung‘ oder als ‚Schüler\*innen mit kognitiver Beeinträchtigung‘ bezeichnet. Zur weiteren kritischen Auseinandersetzung mit dem Begriff ‚geistige Behinderung‘ (vgl. Greving & Gröschke, 2000).

## 1. Einleitung

Historisches Lernen bei Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung steht bis heute nicht im Fokus der geschichtsdidaktischen oder sonderpädagogischen Forschung und stellt somit ein vernachlässigtes Lernfeld dar (vgl. Musesberg & Pech, 2011, S. 217ff.). Dies mag verschiedenliche Gründe haben: Einen Beitrag dazu leistet sicherlich die vorurteilsbehaftete Sichtweise auf diese Personen; sie werden immer noch stark gegenwartverhaftet wahrgenommen (vgl. Bader, 1996; Lindmeier & Gruber, 2008, S. 19). Dieser defizitäre Blick hat, so die Vermutung, dazu geführt, dass es bis heute an theoretischen geschichtsdidaktischen Konzepten mangelt, die auch für Schüler\*innen mit kognitiver Beeinträchtigung anschlussfähig sind. Die gegenwärtig relevanten Ansätze historischen Lernens beziehen sich vornehmlich auf Schüler\*innen, die kognitiv, bzw. sprachlich sehr abstrakt-komplexe Denkopoperationen durchführen können. Diese Priorisierung hat wohl zur Folge, dass Schüler\*innen, die nicht zu ebendiesen Leistungen in der Lage sind, ausgeklammert werden. Diese Exklusion in der geschichtsdidaktischen Theoriebildung muss im Rahmen von Inklusion<sup>2</sup> neudiskutiert werden, damit inklusives historisches Lernen möglich wird. In den folgenden Ausführungen wird ein Unterrichtsbeispiel aus einem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum einer Berufsschulstufengruppe in Baden-Württemberg geschildert, bei dem historisches Lernen intendiert wurde. Der und die Autor\*in des Artikels gehen hierbei davon aus, dass alle Schüler\*innen während der Unterrichtseinheit historisches Bewusstsein entwickeln konnten. Die Hypothese stützt sich auf eine Beobachtung des Praxisbeispiels: Alle Schüler\*innen wurden während der Unterrichtseinheit durch Rückgriff auf vergangene Erfahrungen handlungsfähig. Es folgen Darstellungen geschichtsdidaktischer Prinzipien nach Jeismann (1978) und Rösen (2008, 2013, 1982), die in der Geschichtsdidaktik aktuell konsensual diskutiert werden, um das Praxisbeispiel auf diese theoretischen Ausführungen zu beziehen. Daraufhin wird das Praxisbeispiel auf Grundlage des inklusiven geschichtsdidaktischen Vorschlag Völkels (2017) analysiert. Im abschließenden Fazit wird knapp dargestellt, ob und inwiefern die dargestellten theoretischen Ansätze geeignet sind, um historisches Lernen bei Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zu erklären.

---

2 Der Begriff ‚Inklusion‘ ist noch immer umstritten; er ist deutlich mehrdimensionaler als aktuell diskutiert (vgl. Kastl, 2017, S. 211–228). Hier soll unter Inklusion der institutionelle und rechtliche Anspruch auf inklusive Beschulung verstanden werden. Dieser Anspruch geht mit der Stärkung der Elternrechte einher, wobei Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren bestehen bleiben sollen.

## 2. Ein Unterrichtsbeispiel aus dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

14.11.2017, 8.45 Uhr an einem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Es ist Arbeitstag in der Berufsschulstufe: das Team des Schulcafés – neun Schüler\*innen im Alter von 15 bis 17 Jahren und zwei Lehrerinnen – nimmt seine Arbeit auf. Die Schüler\*innen des Teams arbeiten erst seit Schuljahresbeginn einmal wöchentlich zusammen im Café. Die kognitiven Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen sind unterschiedlich; einige von ihnen lesen Texte, andere können Fotos oder Situationen Bedeutung zuweisen, einige kommunizieren in Zwei- bis Dreiwortsätzen, andere formulieren Äußerungen sehr umfangreich, ohne ersichtliche sprachlich-kommunikative Besonderheiten. In den vergangenen Wochen erarbeitete das Café-Team die notwendigen Tätigkeiten, damit das Café nachmittags öffnen kann. Ziel des Unterrichts ist zum einen, dass die Schüler\*innen Vorstellungen von späteren Arbeitsmöglichkeiten erhalten und überlegen, welche Tätigkeiten sie sich für ihr nachschulisches Arbeiten vorstellen können. Außerdem sollen die Schüler\*innen wichtige Fähigkeiten und Fertigkeiten für nachschulisches Arbeiten erwerben und diese zunehmend reflektieren (vgl. Ministerium für Kultus und Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2009, S. 13). Zunächst müssen im Café drei Tätigkeiten ausgeführt werden: Werbung im Schulhaus verteilen, Einkaufen zum späteren Herstellen von Gebäck sowie Hocker, die im Café als Sitzmöglichkeit dienen, montieren. In den vergangenen Wochen haben alle Schüler\*innen alle Tätigkeiten bereits durchgeführt, davon wurden Fotografien aufgenommen. Am Anfang der Unterrichtsphase betrachtet jede\*r Schüler\*in eine Fotografie von sich, beschreibt und bewertet sie. Anschließend entscheidet sich jede\*r Schüler\*in für eine der möglichen Tätigkeiten für die kommende Arbeitsphase. Bei jeder Tätigkeit bilden die Schüler\*innen Teams. Die Entscheidungsphase findet ritualisiert statt: Drei Kärtchen, versehen mit je einem Piktogramm und Ganzwort, z. B. Einkaufen, visualisieren die Tätigkeiten an der Tafel. Jede\*r Lernende hängt sein\*ihr Namenkärtchen zur favorisierten Tätigkeit. Alle Schüler\*innen haben Vorlieben entwickelt, welche Arbeit für sie persönlich sinnvoll und erstrebenswert ist. Alle Schüler\*innen können ebenso zeigen und teilweise benennen, welcher Arbeit sie nachgehen möchten. Hervorzuheben ist der Vergleich zur ersten Arbeitsstunde der Unterrichtseinheit, Mitte September, im Schulcafé: die Schüler\*innen konnten zu Beginn der Unterrichtseinheit nur sehr eingeschränkt Wünsche formulieren, obwohl alle Tätigkeiten gegenständlich erarbeitet wurden.

### 3. „Sinnbildung über Zeiterfahrung“ als Wesenskern historischen Denkens

Grundlage jeden historischen Denkens ist die Vorstellung, dass „es [...] keine menschliche Lebensform [gibt], in der ein deutender Bezug auf die Vergangenheit nicht eine wichtige Rolle in der kulturellen Orientierung des jeweils gegenwärtigen Handelns und Leidens spielt. Überall und immer müssen die Menschen sich auf die Vergangenheit beziehen, um ihre Gegenwart verstehen und Zukunft erwarten und vorentwerfen zu können“ (Rüsen, 2013, S. 29). Die Einlassung Rüsens umreißt aktuelle Aspekte der Geschichtsdidaktik, die auch grundlegend für ihre „Fundamentalkategorie“ (Schönemann, 2012), das Geschichtsbewusstsein, sind. Geschichte gilt zudem als „retrospektives Konstrukt, das sich jede Gegenwart und jeder Einzelne neu erarbeitet“ (ebd., S. 102). Wenn historisches Denken und Geschichtsbewusstsein anthropologische Konstanten sind, müsste, so die These, historisches Denken auch im Praxisbeispiel zu beobachten und mit den relevanten geschichtsdidaktischen Theorien historischen Denkens zu erfassen sein.

Jeismann prägte einen Ansatz, der neben der methodischen Operationalisierung des Geschichtsbewusstseins in die Kategorien Analyse, Sachurteil und Wertung, die in der Praxis nie getrennt sondern immer in „gegenseitige[r] Durchdringung“ (Jeismann, 1978, S. 59) auftreten, die Zeithorizontstruktur betont. Die Kategorien Analyse, Sachurteil und Wertung lassen sich im Unterrichtsbeispiel eingeschränkt beobachten. Die Schüler\*innen analysieren zwar ihre Vergangenheit, indem sie ihre vergangene Tätigkeit beschreiben und in einen subjektiv sinnvollen Zusammenhang bringen. Auch konstruieren die Schüler\*innen ihre Vergangenheit, indem sie vergangene Ereignisse beschreibend aufeinander beziehen. Jedoch fallen die Schüler\*innen wohl keine Sachurteile im Jeismann’schen Sinne. Diese würden in Form von Bedeutungszuweisungen gezogen, indem ein größerer zeitlicher Zusammenhang zwischen Ursachen und Wirkung hergestellt und eine historische Einordnung erfolgen würde (vgl. Jeismann, 2000, S. 63). Ebenso fließen keine Aussagen darüber ein, wie die vergangenen Sachverhalte durch ein historisches Urteil zu einem historischen Werturteil geformt werden (ebd.). Wenn ein\*e Schüler\*in äußert, dass ihr die Tätigkeit der vergangenen Woche gefallen hat und dass ihr die Aufgabe gut gelang, bewertet sie zwar; allerdings deckt sich diese Bewertung nicht mit der Definition eines historischen Werturteils nach Jeismann. Unter Geschichtsbewusstsein versteht Jeismann ferner ein Mischprodukt, das sich in „Vergangenheitsdeutung, Zukunftserwartung und Gegenwartsverständnis“ (Jeismann, 1978, S. 55) zeigt. Dabei ist die von Jeismann geprägte Figur des reflektierten Geschichtsbewusstseins Ziel des Geschichtsunterrichts, wobei sich das Subjekt seines Geschichtsbewusstseins, mit seinen impliziten Deutungen und expliziten Geschichtsbildern, bewusst ist und methodisch abgesichert zur Reflexivität geführt wird. Die Schüler\*innen zeigen die Operationen, „Vergangenheitsdeutung, Zukunftserwartung und Gegenwartsverständnis“ (ebd., S. 55) auf Grundlage von persönlichen Erfahrungen, wie sich in Folgendem erkennen lässt. Ein Schüler äußert im Rahmen der aufgezeigten Unterrichtsphase, dass er an der Wer-

bung arbeiten möchte, weil er weiß, wo er die Werbung gut aufhängen kann, sodass viele Menschen die Werbung sehen und viele Gäste in das Café kommen. Hier zeigt sich, dass der Schüler einen Zusammenhang zwischen seiner Tätigkeit und dem Gelingen des Cafés herstellt und er mit seiner Arbeit auch zum zukünftigen gelingenden Cafébetrieb beitragen möchte. Seine gegenwärtige und zukünftige Handlung wird damit für den Schüler erwartbar. Als (reflektiertes) Geschichtsbewusstsein, wie es von der Geschichtsdidaktik momentan allerdings überwiegend verstanden wird, lässt sich dieses Bewusstsein nach Ansicht der Autorin und des Autors nicht bezeichnen.

Rüsen geht in seiner Theorievariante zum Geschichtsbewusstsein zum einen zunächst davon aus, dass historisches Denken nur dann stattfindet, wenn die eigene Lebenszeit gedanklich überschritten wird (Rüsen, 1997, S. 38). Im vorliegenden Unterrichtsbeispiel handelt es sich um explizit biografische Inhalte. Somit lässt sich das Praxisbeispiel hier nicht anschließen. Rüsens Diktum der „Sinnbildung über Zeiterfahrung“ (Rüsen, 2008) als Funktion und Aufgabe historischen Denkens ist ein weiterer Schwerpunkt seines Ansatzes. Er nimmt an, dass Orientierungsbedürfnisse in der Gegenwart konstitutiv für jegliche Beschäftigung mit der Vergangenheit sind. Ein solches Bedürfnis entstammt einer „Zeiterfahrung der Kontingenz“ (Rüsen, 2013, S. 30), die im menschlichen Leben als eine Art Bruch bzw. Störung der Handlungsfähigkeit auftritt und deswegen nach einer Deutung verlangt. Diese Handlungsstörung wird als ein Leiden, als eine Sinnstörung erfahren, die nur durch eine Zeitdeutung ‚geheilt‘ werden kann (vgl. ebd.). Am Ende dieses Denkprozesses verschwindet die Kontingenz nicht, aber „verliert ihren irritierenden Charakter; sie wird in Bedeutung ‚aufgehoben“ (ebd., S. 34). Diese Orientierung versteht Rüsen immer als kulturelle Orientierung (ebd.). Für Rüsen kommt die Geschichte als ein „spezifische[r] Modus der Deutungsarbeit des menschlichen Geistes“ (ebd., S. 34) in die Welt, an dessen Ende die zurückgewonnene Handlungsfähigkeit, der Sinn, für das Subjekt steht. Er legt dieser spezifischen Denkkoperation, dem historischen Denken, eine narrative Struktur zugrunde. „Erzählen ist Sinnbildung über Zeiterfahrung, es macht aus Zeit Sinn“ (Rüsen, 2008, S. 49). Erst durch diese Sinnzuweisung bekommt „die Welt, in der der Mensch lebt, eine lebensermöglichende Bedeutung“ (Rüsen, 2013, S. 35). Nach Ansicht der Autorin und des Autors lassen sich Rüsens Ausführungen an das Unterrichtsbeispiel anbinden. Es ist vorstellbar, dass die Schüler\*innen in der Unterrichtsphase während der Verteilung der Arbeitsaufträge ein solches Orientierungsbedürfnis entwickeln und durch den deutenden Rückgriff auf ihre Vergangenheit subjektiven Sinn erzeugen, wodurch sie handlungsfähig werden. Solche Anschlüsse an Rüsen müssen jedoch in modifizierter Form stattfinden. Im Praxisbeispiel liegen die Sinnzuweisungen der Schüler\*innen nur teilweise narrativiert vor, was nur eingeschränkt an Rüsens Ausführungen anschlussfähig ist. Die sprachlich-kognitive Ausrichtung des Geschichtsbewusstseins führt dazu, Menschen, die nicht in dieser Hinsicht denken und narrativieren können, vom Phänomen Geschichtsbewusstsein und somit von historischem Denken auszuschließen. Historisches Denken wird damit exklusiv.

Mit den vorgestellten Ausführungen zum historischen Lernen lässt sich eingeschränkt begründen, dass die Schüler\*innen historisches Bewusstsein entwickeln konnten. Nicht erklärbar bleibt hier, inwiefern Schüler\*innen, bei denen das gedankliche Überschreiten der eigenen Lebenszeit fraglich, bzw. im Praxisbeispiel nicht notwendig ist, trotzdem Sinn bilden und lebensfähig sind. Dieser subjektive Sinn zeigt sich, wie im Folgenden ausgeführt werden soll, in ihren Tätigkeiten, indem sie, wie im Unterrichtsbeispiel gezeigt, subjektiv sinnvoll handeln. Selbst wenn die geschichtsdidaktischen Begriffe, wie aufgezeigt, erweitert würden, bleiben sie z. B. bei dem wichtigen Moment, dem Sinn, verstanden als vernünftiger und rationaler Sinn (vgl. Lücke, 2015) nur bedingt anschlussfähig.

#### **4. Inklusive Geschichtsdidaktik – Der Handlungssinn als neuer Bezugspunkt**

Die bisherigen Vorschläge für eine inklusive(re) Geschichtsdidaktik, die auch auf den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung anwendbar sind, eigenen sich nicht ausreichend zur umfassenderen Praxisanalyse. Zum einen beziehen sich auch diese auf das theoretische Konzept des Geschichtsbewusstseins (Bräuer & Schreiber, 2016; Kühberger, 2016; Hasberg, 2014; Barsch, 2014). Zum anderen liegen sie bisher nur als Beiträge in Sammelbänden vor und beinhalten kein umfassendes Konzept (Musenberg, 2014). Einzig Lückes Vorschlag, den Sinn mithilfe von Lüdtkes (Lüdtke, 2002) erstmaligen Ausführungen zum Eigensinn als Prinzip zu ersetzen, kann als Versuch gedeutet werden, die Exklusivität der rationalistisch ausdifferenzierten Kategorie des Sinns aufzubrechen (Lücke, 2015). Leider ist dieser Vorschlag nur als Artikel erschienen, wurde zwar von Musenberg aufgenommen (Musenberg, 2016), ist insgesamt allerdings noch zu unspezifisch, um Grundlage einer Analyse sein zu können. Bisher liegt nur Völkels Monographie vor, die ein umfassendes, inklusives Konzept zum historischen Lernen vorschlägt.

Völkels Ansatz bezieht sich auf die philosophische Denkschule der Phänomenologie. Diese von Husserl begründete und maßgeblich geprägte Idee kreist um das Phänomen des Leibes, durch den jeglicher Sinn in die Welt kommt. Der Leib zeigt sich nicht nur in sprachlichen Akten, sondern durch Verhalten und Handlung. Dieser andere Blick ermöglicht es, Handlungen und Verhalten der Schüler\*innen des Praxisbeispiels in der Analyse zu berücksichtigen. Leitende Hypothese ist, dass die Schüler\*innen ihre Welt- und Körpererfahrungen in Bezug auf Zeit gedeutet haben, d. h. Zeitbewusstsein entwickelt haben, das sie und handlungs- sowie lebensfähig macht.

Ein Schwerpunkt Völkels Theorie ist die Frage, wie Sinn unabhängig von Sprache und Vernunft gebildet wird. Sinn, der nach Rösen der Welt eine „lebensermöglichende Bedeutung“ (Rösen, 2013, S. 35) zuweist, wird in der Phänomenologie „nicht über die Wissenschaft(en) erzeugt, sondern der Sinn eines jeden Menschenleben liegt sui generis im Leben selbst und wird vom Menschen im Lebensvollzug her-

vor gebracht [sic!]“ (Völkel, 2017, S. 65). Dabei ist der Leib die Instanz, durch den der Sinn im Leben erzeugt wird. Er besitzt eine „Reflexivität ganz eigener Art“ (ebd., S. 74) und ist eine Art persönlicher Filter, durch den man sich zur Welt hinwendet und von der aus man Welt erlebt. Er besitzt zudem einen Speicher, in dem alle eigenen Wahrnehmungen, Bewegungen, Erlebnisse und Begegnungen aufgehoben sind. Dieser Speicher bildet die individuelle (historische) Erfahrung und bestimmt das Handlungsspektrum. Es äußerte sich, indem man etwas ‚kann‘. Die leibliche Reflexivität ist unhintergebar und an die Lebenswelt gebunden. Es ist also Handlungssinn, der in Völkels Theorie, der neue Bezugspunkt der Geschichtsdidaktik sein soll. Er ist jedem Menschen eigen und würde den jetzigen narrativen, kognitiv konstruierten Sinn ablösen (ebd., S. 94). Dieses Moment lässt sich im Praxisbeispiel erkennen: Ziel des Unterrichts ist, dass die Schüler\*innen ihre Tätigkeiten selbstbestimmt auswählen und selbstständig ausführen können. Die Schüler\*innen handeln sinnvoll und kompetent, indem sie sich im Raum des Schülercafés kohärent bewegen. Sie *können* die notwendigen Handlungen ausführen (z. B. beim Einkaufen: Schreiben, Tragen, Laufen, Suchen, Bezahlen ‚können‘) und werden durch Erweiterung ihres Erfahrungs- und Handlungsspektrums handlungs- und lebensfähiger. Dies zeigt sich folgendermaßen: ein Schüler beschreibt sein Foto sehr detailreich. Er schildert seine Erfahrung umfangreich, benennt die Arbeitskriterien und reflektiert diese. Diese Ausführungen bezieht er in seine anschließende Bewertung der Tätigkeit ein und benennt vor allem gelungene Aspekte. Anschließend wählt er wieder ‚Einkaufen‘ als Tätigkeit. Der Schüler kommt, so die Beobachtung, durch seine Erfahrung aus der Vergangenheit zu einer für ihn sinnvollen Entscheidung. Eine weitere Schülerin wollte in jeder Unterrichtseinheit die gleiche Tätigkeit bearbeiten, was sie nonverbal durch Zeigen mitteilte. Hier kann begründet vermutet werden, dass die Schülerin bei dieser Tätigkeit sicher ist, diese Aufgabe erledigen zu *können*. Sie konnte in den vergangenen Wochen lebensweltliche Erlebnisse, Eindrücke, Erfahrungen machen, bzw. sammeln und dadurch eine Haltung, etwas zu *können*, entwickeln. Es kann angenommen werden, dass diese Schülerin bei jeder Gruppeneinteilung sich an ihr *Können* erinnert und sich aufgrund ihrer leiblich reflexiven Rahmung dafür entscheidet. Ihr subjektiver Sinn, der sich in Handlungen in einem bestimmten Raum zeigt, wird damit unabhängig von einer narrativierten Geschichte. Die Handlungserfahrungen der Schüler\*innen haben eine zukunftsorientierte und damit eine weitere zeitliche Komponente. Die vergangenen Erfahrungen aus dem Café, sollen sie für gegenwärtige, aber auch zukünftige Räume und Situationen handlungsfähiger werden lassen. Das Café ist für die Lehrkräfte im Horizont der Lebenswelt der Schüler\*innen anzusiedeln, so kennen sie z. B. Einkaufen oder Werbung aus ihrem Alltag. Außerdem ist ein Café möglicher Arbeitsort und damit potentiell ein Ort der zukünftigen Lebenswelt der Schüler\*innen. Allerdings ist nicht gänzlich klar, inwieweit die geschilderten Inhalte der Sinnbildung im Rahmen von Arbeitsanlässen in einem Café überhaupt zur jetzigen oder zukünftigen Lebenswelt der Schüler\*innen gehören. Die Lehrkräfte entwickeln auf Grundlage ihrer eigenen (historischen) Erfahrungen die Idee, dass es für die Schüler\*innen sinnvoll ist, in einem Café zu arbeiten. Völkels Theorie muss

hier kritisch daraufhin hinterfragt werden, inwiefern Lehrkräfte auf Erfahrungen und Lebenswelt bei anderen schließen können. Dies gilt vor allem für Menschen, die nonverbal kommunizieren. Stinkes argumentiert hier mit der wechselseitigen Responsivität (Stinkes, 2016). Jedoch lässt sich nie gänzlich ausschließen, dass Schüler\*innen fremdbestimmt werden. Hier bedarf es noch weiterführender Schärfung bzw. Forschung, um ein solches Problemfeld auf ein Minimum zu reduzieren.

In der Argumentation ist bereits die Zeithorizontstruktur, wie sie Jeismann benennt, angesprochen. Allerdings ist dieser Zeithorizont biographisch und würde dadurch die gegenwärtige Diskussion erweitern. Völkel stellt die Relevanz des biographischen Zeithorizonts für das Aufgabenfeld der Geschichtsdidaktik dar: Zeit und damit Geschichte „entsteh[en] im Leib über Bewegungen“ (ebd., S. 95). Bewegungen lassen sich auf biographisch bedingte Gründe zurückführen. Den Ursprung der Zeit verortet die Phänomenologie daher im inneren, bzw. retentionalen Zeitbewusstsein. Hierbei ist eine Wahrnehmung, die Urimpression wie Husserl sie nennt, Grundlage der leiblichen Reflexivität. Diese Wahrnehmung hat eine eigene Zeitstruktur: Das Jetzt ist fragil, denn sobald man es beschreiben möchte, ist es soeben vergangen. In jeder Wahrnehmung ist also eine primäre Erinnerung enthalten, die Retention. Durch die Erfahrung der primären Erinnerung lässt sich begründet ein „Sogleich“ erwarten. Dieses „sogleich Werdene“ wird von Husserl Protention genannt (ebd., S. 99; Husserl, 2012), darin ist ein Zukunftshorizont enthalten, der jedoch auf einem sinnlichen Erleben beruht und einen Gegensatz zum Geschichtsbewusstsein, mit seiner kognitiven Ausrichtung, bildet. Geschichte ist als genuiner Teil des Handlungswissens mit dem Zeitbewusstsein des Menschen verwoben (Völkel, 2017, S. 110). Das innere Zeitbewusstsein ist nicht bewusst operationalisierbar zum Faktor Zeit, dieser Prozess wird erst durch die „sekundäre Erinnerung“ (ebd.) ermöglicht. In der sekundären Erinnerung, die im gleichen Muster wie die Urimpression funktioniert und ebenso eine Wahrnehmung darstellt, wird eine selbst erlebte Vergangenheit vergegenwärtigt. Die sekundäre Erinnerung, das Wiedererinnern von bereits Erlebtem, wird „Re-Präsentation“ (ebd., S. 101) genannt. Mit jeder Re-Präsentation legt sich neues über das Re-Präsentierte, sie wird reichhaltiger und lebendiger. Dadurch entsteht ein erfahrungsgesättigter, biografisch erzeugter Zukunftshorizont. Im Schulcafé konnten die Schüler\*innen während der Unterrichtseinheit verschiedene (Arbeits-) Handlungen durchführen, Verschiedenes wahrnehmen und Urimpressionen erzeugen. Die Fotos, welche die Schüler\*innen bei ihren Handlungen zeigen, werden als eine Art Quellen eingesetzt und erlauben es den Schüler\*innen, während der Entscheidungsphase eine sekundäre Erinnerung zu erleben, indem sie ihr Erleben der vergangenen Unterrichtsphase vergegenwärtigen. Durch eine wiederholte Ausführung dieser Arbeiten, die nie in absolut gleicher Abfolge und nie als absolut gleicher Mensch mit den absolut gleichen historischen Erfahrungen geleistet werden, wird diese Zukunft nach und nach reichhaltiger und erfahrungsvoller. Es kann begründet vermutet werden, dass es dadurch allen Schüler\*innen gelingt, Vorstellungen und Wünsche in Bezug auf die künftigen Tätigkeiten zu erzeugen. Diese Beobachtung lässt sich sehr gut an den oben geschilderten Beispielen nachvollziehen.

Dieser Aspekt bezieht sich aber auch auf die bereits erwähnte Beobachtung, wobei viele Schüler\*innen zu Beginn der Unterrichtseinheit wohl weniger klare Zukunftsvorstellungen ihrer Arbeit besaßen. Den Schüler\*innen gelang die Gruppenbildung zum Arbeiten sehr viel langsamer; Wünsche wurden kaum geäußert. Hervorzuheben dabei ist, dass noch kein\*e Schüler\*in Erfahrungen vorher in ebendieser Lerngruppe mit ebendiesen Lehrkräften bei ebendiesen Tätigkeiten sammeln konnte. Daher kann begründet vermutet werden, dass die Schüler\*innen im Laufe der Unterrichtseinheit zunehmend handlungsfähig wurden.

Mit Völkels Ansatz kann theoretisch begründet werden, dass Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Sinnbildungsprozesse im Rahmen eines Zeithorizontes vollzogen haben. Diese sind strukturell ähnlich zu den Sinnbildungsprozessen nach Rösen, allerdings zeigen sich diese nicht nur in Narrationen, sondern in sinnvollen Handlungen der Schüler\*innen, die damit auch zugänglich für Lehrer\*innen sind.

## 5. Fazit

Wie in den vorausgegangenen Ausführungen gezeigt wurde, muss historisches Lernen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nicht weiter marginalisiert werden. Es gibt Möglichkeiten, um Schüler\*innen mit kognitiver Beeinträchtigung – theoretisch begründetes – historisches Lernen zu ermöglichen. Bezogen auf die geschichtsdidaktischen Ausführungen konnten unterschiedliche Beobachtungen angestellt und Thesen aufgestellt werden, inwiefern im geschilderten Praxisbeispiel historisches Lernen stattfindet. Das Unterrichtsbeispiel lässt sich bedingt auf die Jeismann'schen Operationen, Sachanalyse, Sachurteil und Werturteil (vgl. Jeismann, 1978, S. 59) beziehen. Ferner lässt sich die Jeismann'sche Zeithorizontstruktur, die sich in „Vergangenheitsdeutung, Zukunftserwartung und Gegenwartsverständnis“ (ebd., S. 55) ausdrückt, im Unterrichtsbeispiel erkennen. Somit lässt sich mit diesem Aspekt begründen, dass die Schüler\*innen historisch lernen. Allerdings müssten Jeismanns Überlegungen überdacht werden, um gänzliche Anschlussfähigkeit an das Praxisbeispiel zu erreichen. Die Unterrichtssituation lässt sich, wie gezeigt wurde, auch begrenzt an Rösens Ausführungen zum Orientierungsbedürfnis (Rösen, 2013, S. 30), anschließen. Ebenfalls bedingt angebunden werden können Rösens Erörterungen zum kognitiv-sprachlichen (Narrations-)Prozess, der dazu führt, dass aus Zeit Sinn wird und die Handlungsfähigkeit wiedererlangt wird (Rösen, 2008). Rösens Ausführungen müssten also stark erweitert werden, damit Sinnbildungsprozesse über Zeiterfahrung bei den Schüler\*innen erkennbar werden. Mit Völkels inklusiver Geschichtsdidaktik lässt sich umfassender begründen, dass die Schüler\*innen im Unterrichtsbeispiel historisch lernen. Zum einen entwickeln die Lernenden Zeitbewusstsein und durch Erfahrungen in der Vergangenheit einen erfahrungsgesättigten Zukunftshorizont. Zum anderen ließ sich beobachten, dass sich die Schüler\*innen zunehmend störungsfrei und kompetent im orientierten Raum des Schulcafés bewe-

gen konnten. Sie kamen durch lebensweltliche Erlebnisse in Verbindung mit deren leiblicher Reflexivität zu einer Haltung des *Könnens* und konnten subjektiven Sinn, sowie eine persönliche Zukunft unabhängig von einer Narration erzeugen. Fraglich ist allerdings, inwieweit sich der Geschichtsunterricht bei Völkels Ansatz noch spezifisch von anderen Unterrichtsinhalten abgrenzen lässt. Bewegung und Zeit ist Bestandteil in jedem Unterricht, insbesondere im sonderpädagogischen Kontext. Ebenfalls könnten die elaborierte Sprache und der phänomenologische Zugang Lehrkräfte eher abschrecken, als ermuntern, sich mit diesen Ideen auseinanderzusetzen und in der Praxis umzusetzen. Für die Fachkolleg\*innen ist Völkels Zugang sicherlich herausfordernd, da er viele über die Jahre hinweg entwickelte Konzepte infrage stellt und eine Neuausrichtung der Disziplin fordert. Zudem stehen empirischen Daten aus. Nichtsdestoweniger sind der und die Autor\*in der Ansicht, dass es lohnenswert erscheint, sich weiter mit diesem neuen Vorschlag auseinanderzusetzen und immer wieder den Wesenskern unserer Wissensdisziplin, vor allem im Hinblick auf Inklusion, zu erörtern.

## Literatur

- Bader, I. (1996). Entwicklung von Identität und Partnerschaftsbeziehungen im Lebenslauf älterer geistigbehinderter Menschen. In J. Walter (Hrsg.), *Sexualität und geistige Behinderung* (S. 277–289). Unter Mitarbeit von I. Achilles. 4., erw. Aufl. Heidelberg: Winter, Programm Ed. Schindele (Schriftenreihe der Gesellschaft für Sexualerziehung und Sexualmedizin Baden-Württemberg e.V, Bd. 1).
- Barsch, S. (2014). Narrative Vielfalt. Sonderpädagogische Potenziale für das historische Lernen. In S. Barsch & W. Hasberg (Hrsg.), *Inklusiv – exklusiv. Historisches Lernen für alle*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Wochenschau Geschichte), S. 40–59.
- Bräuer, B. & Schreiber, W. (2016). Orientierungsgelegenheiten – Theoriebildung für gemeinsames Geschichtslernen in inklusiven Klassen. In C. Kühberger & R. Schneider (Hrsg.), *Inklusion im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts* (S. 85–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Greving, H. & Gröschke, D. (Hrsg.) (2000). *Geistige Behinderung – Reflexionen zu einem Phantom. Ein interdisziplinärer Diskurs um einen Problembegriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hasberg, W. (2014). Historisches Lernen für alle. In S. Barsch & W. Hasberg (Hrsg.), *Inklusiv – exklusiv. Historisches Lernen für alle* (S. 11–39). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Wochenschau Geschichte).
- Husserl, E. (2012). *Ausgewählte Texte*. Bibliogr. rev. Ausg. 2002, [Nachdr.]. Stuttgart: Reclam (Reclams Universal-Bibliothek, Nr. 8085).
- Jeismann, K.-E. (1978). Didaktik der Geschichte. Das spezifische Bedingungsfeld des Geschichtsunterrichts. In G. C. Behrmann, K.-E. Jeismann & H. Süsmuth (Hrsg.), *Geschichte und Politik, didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts* (S. 50–76). Paderborn: Schöningh (Geschichte, Politik Studien zur Didaktik, Bd. 1).
- Jeismann, K.-E. (2000). *Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur historischen Bildungsforschung*. Paderborn, Wien u. a.: Schöningh.

- Kastl, J. M. (2017). *Einführung in die Soziologie der Behinderung*. 2., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS (Lehrbuch).
- Kühberger, C. (2016). Wo beginnt historisches Lernen? Die Herausforderungen der Inklusion für den Geschichtsunterricht. In C. Kühberger & R. Schneider (Hrsg.), *Inklusion im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts* (S. 65–84). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lindmeier, C. & Gruber, D. (2008). *Biografiearbeit mit geistig behinderten Menschen. Ein Praxisbuch für Einzel- und Gruppenarbeit*. 3. Aufl. Weinheim: Juventa (Edition Sozial).
- Lücke, M. (2015). Inklusion und Geschichtsdidaktik. In J. Riegert & O. Musenberg (Hrsg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (S. 197–206). 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lüdtke, A. (2002). Eigensinn. In Stefan Jordan (Hrsg.), *Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe* (S. 64–67). Stuttgart: Reclam (Universal-Bibliothek, 503).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2009). *Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte*. Online verfügbar unter [www.kultusportal-bw.de](http://www.kultusportal-bw.de).
- Musenberg, O. (2014). Zur Notwendigkeit historischer Bildungsangebote und Möglichkeit historischen Lernens im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In S. Barsch & W. Hasberg (Hrsg.), *Inklusiv – exklusiv. Historisches Lernen für alle* (S. 60–79). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Wochenschau Geschichte).
- Musenberg, O. (2016). Perspektiven ‚eigensinniger Aneignung‘ von Geschichte. Impulse für die Theoriebildung inklusiver Geschichtsdidaktik. In B. Alavi & M. Lücke (Hrsg.), *Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik* (S. 19–33). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Wochenschau Wissenschaft).
- Musenberg, O. & Pech, D. (2011). Geschichte thematisieren – historisch lernen. In C. Ratz (Hrsg.), *Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen* (S. 217–240). 1. Aufl. Oberhausen: Athena (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, 21).
- Rüsen, J. (1982). Geschichtstheoretische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik. In S. Quandt & H. M. Baumgartner (Hrsg.), *Historisches Erzählen. Formen und Funktionen* (S. 129–170). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Kleine Vandenhoeck-Reihe, 1485).
- Rüsen, J. (1997). Geschichtskultur. In K. Bergmann, K. Fröhlich, A. Kuhn, J. Rüsen & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (S. 38–41). 5., überarbeitete Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.
- Rüsen, J. (2008). *Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden*. 2., überarb. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Wochenschau Geschichte).
- Rüsen, J. (2013). *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- Schönemann, B. (2012). Geschichtsbewusstsein – Theorie. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Wochenschau Geschichte).
- Stinkes, U. (2016). Phänomenologische Zugänge. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 66–70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Völkel, B. (2017). *Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Wochenschau Wissenschaft).

# Überfachliche Perspektiven



Anastasia Schönfeld

## **Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion in der Kommunikation von Lehrenden: (Selbst-)Supervision im Unterricht Ein Beitrag zur Unterrichtsentwicklung**

### **Was Sie in diesem Beitrag erwartet**

Als ein Hauptbestandteil von Unterricht wird die Kommunikation der Lehrenden aus der Perspektive der Lehrenden selbst betrachtet. Dabei geht es grundlegend um die Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion der eigenen Unterrichtskommunikation.

Aufgeschlüsselt in die Kommunikationsparameter: verbal, paraverbal und non-verbal, reflektieren sich Lehrende in ihrer eigenen Unterrichtskommunikation.

Der Beitrag startet den Versuch Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion im Rahmen von Feedbackprozessen zu initiieren, um von dort aus die Supervision und den Schritt zur Selbst-Supervision zu vollziehen. So ist es möglich, die Qualität von Lehr- und Lernprozessen anzuheben.

Als Grundlage für diese Selbstanalyse dient ein angeleiteter (Selbst-)Supervisionsprozess. Mittels einer qualitativen Untersuchung wurden Lehrende zur Wahrnehmung und Reflexion ihrer eigenen Unterrichtskommunikation anhand eines eigenen Unterrichtsbeispiels befragt. Ziel der Untersuchung war es, eine Möglichkeit zu schaffen, mit der die eigene Kommunikation anhand von Kommunikationsparametern bewusster wahrgenommen und reflektiert wird, um die eigene Unterrichtskommunikation zu beobachten, zu analysieren und wenn nötig sogar positiv zu beeinflussen.

### **Schlüsselbegriffe**

Supervision, Selbstreflexion, Selbstwahrnehmung, Kommunikation, Unterrichtsentwicklung

## 1. Selbstwahrnehmung der Kommunikation der Lehrenden

Wenn über die Wahrnehmung von Lehrenden in einer Kommunikationssituation gesprochen wird, so geht es um die interpersonelle Kommunikation. Sie stellt die Beobachtung und die fokussierte Wahrnehmung der Situation und des Verlaufs einer Kommunikation sowie die Beobachtung von Kommunikationspartnerinnen oder -partnern in den Mittelpunkt. „Hinzu kommt, dass die Sprechwissenschaft das Selbstbeobachten und das Selbstwahrnehmen des Sprechers bzw. der Sprecherin zu fokussieren lehrt“ (Antos, 2011, S. 21). Gegenteilig zur Linguistik umfasst die Sprechwissenschaft eine „Analyse von (fremden) Vollzugswirklichkeiten [...] [und] wendet diese Erkenntnisse auch selbstreflexiv und in praktischer Hinsicht auf eigene Vollzüge an“ (ebd., S. 21). Das heißt auch, dass der selbstreflexiven Beobachtung des „interpersonellen Kommunikationsvollzugs“ (ebd., S. 21) eine besondere Bedeutung zukommt. „Als ‚angewandte‘ Wissenschaft widmet sich die Sprechwissenschaft ganz selbstverständlich [...] [der] Frage, wie eigene Vollzüge anders, vor allem aber: wie eigene sprecherische Vollzüge gezielter, wirkungsvoller, kurz: ‚besser‘ gestaltet werden können“ (ebd., S. 21).

Bewusste Selbstwahrnehmung regt dazu an, die eigene Sprache (verbal, paraverbal) sowie die Körpersprache (nonverbal) zu verstehen, sodass „Körper und Geist immer besser kooperieren“ (Winter & Puchalla, 2015, S. 50). So ist es möglich, eine bewusstere Selbstwahrnehmung und -einführung zu entwickeln.

Für die reflektierte Wahrnehmung ist es notwendig, sich dessen bewusst zu sein, dass „[d]as Unvertraute [...] zunächst so interpretiert [wird], dass es in das eigene Orientierungsraster hineinpasst“ (Kromrey, 2009, S. 74). Diese Annahme gilt für ungewohnte Situationen wie für neuartige Denkmuster, für die Selbstwahrnehmung sowie für neue Strukturen und Ansätze (vgl. Kromrey, 2009, S. 74). Neue Impulse und Entwicklungen können erst auf einer bewussten (Selbst-)Wahrnehmung aufbauen.

## 2. Selbstreflexion als Feedbackprozess

Es wächst der Anspruch an einen guten Lehrenden – an das, was er ist und wie seine Leistung aussieht (vgl. Kliebisch & Balliet, 2012, S. 4 zit. n. Eikenbusch & Heymann, 2010; Miller & Wendt, 2011; Sliwka & Klopsch, 2011). Mit der Frage nach dem *Wie* gibt es Ansätze, die Selbstreflexion zu fördern bzw. sich einer bewussteren Selbstwahrnehmung zu stellen. Ausgehend von natürlichen Reaktionsprozessen als Feedbackfunktion und vor allem als Orientierungs- und Steuerfunktion der eigenen Kommunikation gibt der folgende Beitrag einen Überblick darüber, wie Feedback als natürlicher Reaktionsprozess in der Kommunikation Reflexionen anstoßen kann, um so, hinsichtlich eines für den Lehrberuf selbstreflexiven Wirkungsgefüges, zu einer angeleiteten Selbstsupervision im alltäglichen Handeln zu gelangen. Es geht darum zu verstehen, wie beiläufige Rückmeldeprozesse als Anregungen eigener Reflexions-

impulse wahrgenommen werden können, wie sich Selbstreflexion auswirkt und was ein Perspektivwechsel bewirken kann.

## 2.1 Von natürlichen Reaktionen zu Reflexionsprozessen

Das eigene Handeln und die damit verbundene Selbstwirksamkeit im kommunikativen Miteinander orientieren sich an Reaktionen innerer und äußerer Umstände. Diese Reaktionen bilden ein grundlegendes Denkwerkzeug im menschlichen Handeln, also in der menschlichen Kommunikation, dem Feedback (vgl. Berger et al., 2013, S. 16).

Bekanntlich ist es nicht möglich, nicht zu kommunizieren (vgl. Watzlawick, Bavelas & Jackson, 2011, S. 58). Unter dieser Annahme kann Kommunikation in jeder Form ein Feedback darstellen. So „geben und empfangen wir offenbar ‚irgendwie andauernd‘ Feedback, oft ohne es zu merken oder zu wollen“ (Berger et al., 2013, S. 16). Die unbewusste Aufnahme von Reaktionen zeigt das Wechselspiel der Kommunikation als ein multidimensionales Ping-Pong-Spiel, also eine Kette von Reaktionen, in der Aktionen auf die Reaktionen folgen. „Kommunikationen werden immer dann zu einem Feedback, wenn sie aus Sicht des Senders und/oder des Adressaten irgendeine Relevanz für die Beziehung zwischen beiden haben“ (ebd., S. 16). Daher kann Feedback in so vielen verschiedenen Möglichkeiten auftreten, wie Formen der Kommunikation existieren. Aus Kommunikation entsteht jedoch erst dann Feedback, wenn ein Beziehungskontext vorhanden ist (vgl. ebd., S. 16).

Bei der Untersuchung von Steuerungsvorgängen und Wirkungsgefügen kommt es darauf an, den Schwerpunkt auf die Reaktion zu legen. Dadurch wird die Rückmeldeinformation in einer Reflexion berücksichtigt, die Aufschluss darüber gibt, wie Kommunikation entsteht und wahrgenommen wird. Das liegt ganz im Sinne der Wirkung von Kommunikationsaspekten (vgl. ebd., S. 17).

Insbesondere für Lehrende sind natürliche Reaktionen als Feedback auf die Wirkung ihrer Kommunikation von Bedeutung. Nicht nur, dass sie ihnen in so vielen Aufgabenbereichen Sicherheit in ihrem Handeln geben, sie geben auch Informationen über ihre Arbeit. Darüber hinaus wäre es sehr einfach, sich auf einer Metaebene direktes Feedback einzuholen, also Informationen zu der eigenen Arbeitsweise und -wirkung. Optimaler Weise sollten Rückmeldungen verschiedener Perspektiven (Lernende, Kolleginnen und Kollegen, neutrale Beobachtende) gegenübergestellt und verglichen werden. Eine Meinungsabfrage aller Beteiligten wäre diesbezüglich nahe liegend (vgl. Hosenfeld, 2010, S. 18). „Eben dies ist aber oft mit inneren Konflikten und Zurückhaltung aus Angst vor negativen Informationen, die das Selbstwertgefühl bedrohen könnten, beladen“ (ebd., S. 18 zit. n. Weiser, 2005). Da der Lehrende meist sehr persönlich involviert ist und Meinungen zum eigenen Unterricht häufig als Kritik an der eigenen Person wahrgenommen werden, müssen bei Rückmeldungen in erster Linie Widerstände abgebaut und Befürchtungen entgegengewirkt werden (vgl. ebd., S. 18). Es fehlt oft an Evaluationserfahrungen, die eher mit Fremdbestimmung

und Kontrolle verbunden sind, als mit positiven Aspekten beispielsweise der Weiterentwicklung assoziiert werden (vgl. ebd., S. 18). Aus der handlungstheoretischen Perspektive betrachtet, wird Feedback im Allgemeinen als jede verfügbare Informationsart zur Überprüfung des Umfangs der Zielerreichung bezeichnet. Dabei ist genau dieses essentiell, denn Rückmeldungen stellen zum Erfolg einer Handlung eine fundamentale „Voraussetzung zur kontrollierten Handlungsregulierung und -optimierung“ (ebd., S. 18 zit. n. Ditton, Arnoldt & Bornemann, 2002, S. 376) dar. Genauso ist es nach Hattie und Timperley (2007) nicht möglich, Rückmeldungen unabhängig von der vorherigen Instruktion zu betrachten (vgl. Hosenfeld, 2010, S. 18). In den meisten Fällen ist Feedback nur als eine „natürliche ‚consequence of performance‘ anzusehen“ (ebd., S. 18 zit. n. Hattie & Timperley, 2007, S. 81).

## 2.2 Selbstreflexion des Lehrenden

Das Hier und Jetzt bildet in der Humanistischen Psychologie und Pädagogik einen wichtigen Bestandteil. Die bewusste Wahrnehmung der gegenwärtigen, subjektiven Wirklichkeit ist die Grundlage aller phänologischen Ereignisse (vgl. Hagemann & Rottmann, 2005, S. 54). Das bedeutet, dass sich die Selbstreflexion unter anderem als Reaktion auf Fremd- und Umwelteinflüsse ereignet. Gegenstand der Selbstreflexion ist das Selbst. Selbstreflexion ist vorwiegend eine Art Perspektivänderung – die Übernahme einer beobachtenden Fremdperspektive auf das Selbst. Dann kann auch die eigene Wahrnehmung in bestimmter Weise gesteuert werden (vgl. Schulz von Thun & Zoller, 2014, S. 83). Durch das Abgleichen der Wirkung von Kommunikation aus der Sender- und Empfängerperspektive kann ein Nachdenken über die Wirkungsweise des Gesandten angestoßen werden. Das bedeutet, dass aus den unterschiedlichen beiläufigen Reaktionen auf die Wirkung der eigenen Kommunikation Reflexionsprozesse entstehen. Durch Selbstreflexion können Veränderungen von Handlungsprozessen angestoßen werden. Es ist möglich mit Hilfe unterschiedlicher Kommunikationsansätze (vgl. ebd.), veränderte Perspektiven einzunehmen und die eigene Wahrnehmung in eine bestimmte Richtung zu lenken. So kann sich diese bewusster Wahrnehmung von Kommunikation auch auf das tatsächliche Verhalten auswirken (vgl. ebd., S. 83).

Ergänzend formuliert Stangl (2011), dass zur Selbstwahrnehmung, Lücken zu füllen oder Schwierigkeiten zu beheben, eine Außenperspektive nötig ist, um sich mit anderen Augen zu betrachten (vgl. Stangl, 2011). So ist es möglich, kreative Veränderungsprozesse in Gang zu setzen und auch Lernverhalten zu verändern (vgl. ebd.). Diese Art der Selbstreflexion kann jederzeit und überall stattfinden. Die Prozesse der Selbstregulation laufen unbewusst ab. Zur systematischen Selbstreflexion, bedarf es einer strukturierten Anleitung des Sich-Selbst-Hinterfragens, um so die Selbstwahrnehmung bewusst und systematisch zu reflektieren. Selbstreflexion wird von Kliebisch und Meloefski (2009, S. 64) als „Aufgabe des Lehrers, das Wissen über die eigenen Lehrentätigkeit zu prüfen und zu erweitern [definiert]; dadurch ge-

winnt der Lehrer Orientierung für neue Zielentscheidungen und Einsichten in nachfolgendes Handeln.“ Dadurch besteht die Chance für die Lehrkraft, Situationen und die eigene Beteiligung an diesen besser zu verstehen. Sobald Lehrende sich der Wirkung des eigenen Handelns bewusst werden, können sie gezielter in Lehr-Lernprozessen agieren (vgl. ebd., S. 64). Die Selbstreflexion bezüglich dieser Handlungsfelder setzt für Kommunikationsprozesse eine stetige Feinabstimmung und Anpassung an die Umgebung voraus. Die Selbstreflexion des Lehrenden ist in erster Linie die „Selbsterkundung der eigenen Person“ (ebd., S. 65). So können durch die Selbstreflexion Stärken sowie Schwächen aufgezeigt werden, die aber von dem Selbstbild, den Werten und den subjektiven Empfindungen abhängen. Auch dadurch sind selbstregulierende Veränderungen des eigenen Handelns möglich. „Werden subjektiv nicht tolerierbare Diskrepanzen zwischen einem aktuellen Ist- und einem gewünschten Soll-Zustand wahrgenommen oder erwartet“ (Drexler, 2013, S. 53), dann ist es möglich, diese Missverhältnisse, dem Prinzip der Assimilation folgend, mittels selbstkorrektiver Anstrengungen zu reduzieren. Das bedeutet auch, dass das Selbst in diesem Fall gleichzeitig Subjekt und Objekt der Selbstreflexion ist. Voraussetzung für diese Art von Konsequenzen ist die „Fähigkeit zur Selbstaufmerksamkeit“ (ebd., S. 53). Erst hierdurch kann der Unterschied von dem Ist- und einem Soll-Zustand erkannt werden. Die bewusste, auch kritische Wahrnehmung eigener Ziele oder Wünsche macht es möglich, gewünschte Ziele zu reflektieren und deren Eignung zu kontrollieren oder eventuelle Zielsetzungen abzuändern und zu berichtigen (ebd., S. 53).

Doch wie entstehen die Impulse zur bewussteren Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion?

### 2.3 Supervision

Supervision findet unter professioneller Anleitung statt, wobei „grundlegende Kenntnisse in Diagnostik, Intervention und Evaluation ebenso wie die Fähigkeit zu Empathie, Akzeptanz und Kongruenz“ (Hagemann & Rottmann, 2005, S. 24) zu den Gestaltungsbereichen zählen. Das Ziel von Supervision ist, Supervisionsaspekte in der beruflichen Praxis konstruktiv umzusetzen. Als übergreifende Kategorien der Supervision gelten: Selbsterfahrung, Wissensverbesserung und Fertigkeitsverbesserung (vgl. ebd., S. 27 zit. n. Spanhel & Hüber, 1995, S. 162ff.).

Für Lehrende bedeutet Supervision in der Pädagogik die angeleitete, möglichst vorurteilsfreie Reflexion des unterrichtlichen Kommunizierens. Professionell erfolgt sie freiwillig, berufsbegleitend und wird dabei zeitlich limitiert. Sie dient der Unterstützung und kooperativen Begleitung von Lehrkräften in der beruflichen Praxis des Arbeitsfelds Schule. Ausgehend von spezifischen Unterrichtsphänomenen, -geschehen oder -problemen werden Gefühle, Gedanken, Handlungsweisen und schulrelevante Sichtweisen der Lehrenden in der Supervision fokussiert, um den Reflexionsprozess zu unterstützen, sodass sie „dabei *mit sich selber in Kontakt treten* [Herv. im Original]“ (ebd., S. 28).

## 2.4 Selbst-Supervision

Die Selbst-Supervision für Lehrende ist in der Praxis angesiedelt. Es geht darum, über einen längeren Zeitraum hinweg die eigenen Wahrnehmungen, Reaktionen, Handlungen oder Verhaltensweisen im beruflichen Kontext systematisch zu reflektieren (vgl. Hagemann & Rottmann, 2005, S. 55). Langfristig geht es dabei um eine Verbesserung und Veränderung der eigenen Kommunikation auf der verbalen, paraverbalen und nonverbalen Ebene (vgl. Pabst-Weinschenk, 2010, S. 6ff.). Nach Hagemann und Rottmann (2005) hat die Supervision hinsichtlich der kommunikativen Kompetenz folgende Ziele:

- bestärkende, alternative oder korrigierende Denk-, Sicht- und Handlungsweisen zu entwickeln,
- veränderte Perspektiven auf vertraute Sachverhalte einzunehmen,
- Abweichungen von konkretem Handeln zu erkennen,
- „das Wissen um die eigenen Stärken und Grenzen durch systematische Selbstreflexion zu erweitern, und Selbst- und Fremdwahrnehmung besser miteinander zu verbinden“ (Hagemann & Rottmann, 2005, S. 29),
- zu einer selbstkritischen Reflexion der Kommunikation hinsichtlich der eigenen Zielsetzungen anzuregen (vgl. ebd., S. 29).

Selbstverantwortung und Selbstständigkeit sind in hohem Maße gefordert, wenn es um Selbst-Supervision geht. Dies ist eine Form der Supervision, „die auf radikale Weise mit der Individualisierung und dem eigenverantwortlichen Auf-sich-gestellt-sein korrespondiert, indem sie die eigenständige Suche nach Zielen und Lösungen fördert“ (ebd., S. 34). Sie ist als Anleitung und Möglichkeit zu betrachten (ebd., S. 34).

Selbst-Supervision kann zur Weiterbildung und Veränderung beitragen, professionelle Kompetenz steigern und Unzufriedenheit hinsichtlich der eigenen Unterrichtspraxis und Wirkstrukturen reduzieren. Sie soll dazu anregen, neue Perspektiven einzunehmen und festgefahrene Denkmuster aufzubrechen (vgl. ebd., S. 55ff.). Den Fokus der Selbst-Supervision stellt die „soziale Handlungs-kompetenz“ (ebd., S. 57) von Lehrenden dar. Diese soziale Handlungskompetenz beinhaltet mentale sowie kommunikative Fähigkeiten, die in zwei Praxisbereichen eine wesentliche Rolle spielen. Dabei geht es erstens um den Bereich der Kommunikation und des Kontakts mit anderen sowie der Umwelt und zweitens um den Kontakt und die Kommunikation mit sich selbst (vgl. ebd., S. 57).

### 3. Zur Untersuchung

„Der Mensch und mit ihm sein Handeln ist vergangenheitsabhängig, daher nicht voraussagbar und somit analytisch nicht bestimmbar“ (Meyer, 2011, S. 43). Wenn es möglich ist, sich der eigenen Kommunikation auf multiplen Ebenen bewusst zu sein, so besteht die Chance, sich in Kommunikationen selbstreflexiv, flexibel und anpassend zu bewegen und damit Kommunikationsaspekte für eine bewusste Kommunikation einzusetzen. Auf dieser Annahme basierend ist die anstehende Untersuchung entwickelt und aufgebaut.

Für die Kommunikation und Veränderung derselben sind zwei Fragestellungen relevant:

1. *Wie nehmen Lehrende ihre eigene Kommunikation auf verbaler, paraverbaler und nonverbaler Ebene im Unterricht wahr und wie reflektieren sie diese?*
2. *Wie wirkt sich Selbstreflexion auf potentielle Veränderungen innerhalb der eigenen Kommunikation aus?*

Ausgehend davon, dass sich durch Reflexion und Spiegelung der eigenen Kommunikation die Bewusstmachung derselben steigert, resultiert die Hypothese, die beiden Fragestellungen zugrunde liegt: *Wenn es möglich ist, die eigene Kommunikation anhand von Kommunikationsparametern bewusster wahrzunehmen und zu reflektieren, besteht die Möglichkeit, die eigene Kommunikationsweise zu beobachten, zu analysieren und wenn nötig sogar positiv zu beeinflussen.*

#### 3.1 Methodologische Herangehensweise

Die Untersuchung fand progressiv innerhalb von insgesamt sechs Wochen statt und erfolgte zu unterschiedlichen Messzeitpunkten (Block I, II und III). Die drei Untersuchungsblöcke beinhalten verschiedene, teils auch mehrere Untersuchungsschritte.

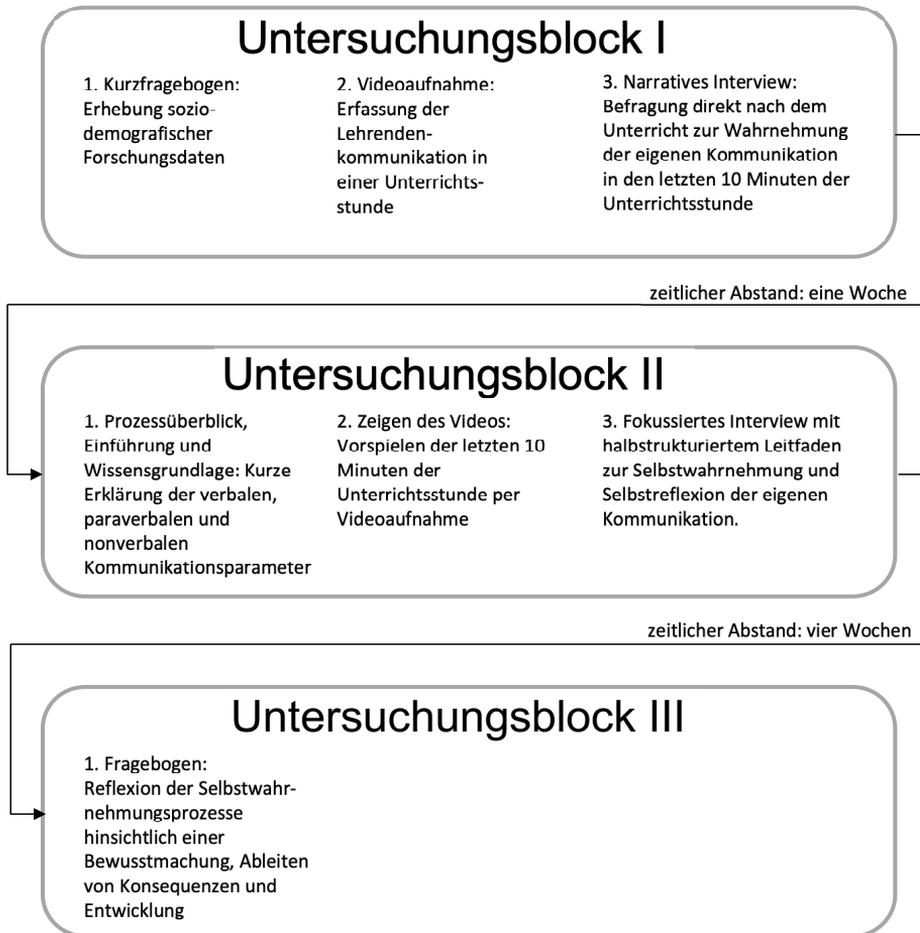


Abb. 1: Forschungsvorgehen (eigene Darstellung)

### 3.2 Ergebnisse und Diskussion

Watzlawick et al. (2011, S. 58) belegen, dass man nicht nicht kommunizieren kann. Im Sinne Watzlawicks et al. (ebd.,) gehen die an der Untersuchung teilnehmenden Lehrkräfte von dieser Grundannahme aus. Den Begriff der Kommunikation verstehen sie allumfassend, die drei Aspekte der verbalen, paraverbalen und nonverbalen Kommunikation inbegriffen. Sie gehen grundsätzlich auf alle kommunikativen Handlungen ein. Kommunikation ist und bleibt Handlung und sie können nicht nicht kommunizieren. Dabei ist es unmöglich alle Handlungen, die im Klassenraum ausgeführt werden wahrzunehmen und zu reflektieren, weil es ein Zusammenspiel aus komplexesten Wirkungsgefügen ist. Es werden in der Untersuchung, wie erwartet und intendiert, subjektive Schwerpunkte gesetzt, die den subjektiven Erfahrungen

mit der bewussten Wahrnehmung und Reflexion von Kommunikation entsprechen. Es zeigt sich, dass der subjektive Aspekt von Kommunikation einen so hohen Stellenwert einnimmt, dass jede Lehrkraft auf ihre Art und Weise, in ihrem Tempo, mit ihren Intentionen, durch ihre Erfahrung und Beeinflussungen erst dann authentisch wirkt, wenn sich diese auch in ihrer Kommunikation wiederfindet. Die explizite inhaltliche Ausprägung dessen, wie eine Lehrkraft kommuniziert, wenn sie den Lernenden gegenüber Wertschätzung und Wärme zeigt, bleibt von Mensch zu Mensch, von Lehrkraft zu Lehrkraft verschieden und wird genauso unterschiedlich wahrgenommen (vgl. Heidemann, 1992, S. 144f.).

Eine Strukturierung und Fokussierung fand durch die Einführung von Kommunikationsparametern statt. Die Durchmischung der Kommunikationsparameter zeugt davon, dass die isolierte Betrachtung dieser Parameter eine geübte, analytische Wahrnehmung voraussetzt, aber natürlicherweise nicht isoliert betrachtet wird (vgl. Winter & Puchalla, 2015, S. 29). Sofern sie nicht durch angeleitete Impulse, tiefgehende Wissensvermittlung oder ausführliches Training wie es sich beispielsweise in der Sprecherziehung wiederfindet, reflektiert wird, kann es durch die ungeübte Wahrnehmung nur schwer aus dem Bewusstsein abgerufen werden (vgl. Hosenfeld, 2010, S. 18). Es ist das Zusammenspiel, welches wahrgenommen wird und auf einen Empfänger wirkt. Die Selbstwahrnehmung ist auch ein viel komplexeres Zusammenspiel, als die Betrachtung einzelner selbstreflexiver Aspekte. Kurzum bleibt zu sagen, dass die Komplexität durch das Auseinanderdividieren von Aspekten nicht geringer wird (vgl. Winter & Puchalla, 2015, S. 29). Ohne äußere Anstöße ist auch diese Art der Selbstreflexion höchst anspruchsvoll. Die Distanzierung vom eigenen Selbst, sich dadurch aus einer fremderen Perspektive wahrzunehmen, braucht unter anderem Zeit (vgl. Hagemann & Rottmann, 2005, S. 29).

Erst eine Außenperspektive regt viele Aspekte an, die aus der Innensicht weniger bewusst wahrgenommen werden. Die veränderte Perspektive wird ganz automatisch in die eigene Wirklichkeit eingebettet. Hierdurch zeigt auch die Außenperspektive ihre Auswirkungen. Sobald es möglich ist, sich selbst aus einer anderen Perspektive wahrzunehmen, also eine annähernd distanzierte Perspektive einzunehmen, gelingt es auch, andere Wirkungsstrukturen wahrzunehmen (vgl. Schulz von Thun & Zoller, 2014, S. 83).

Watzlawick (2007) begründet dieses Phänomen damit, dass wir den nicht sprachlichen Teil von Kommunikation ernster nehmen als den gesprochenen (vgl. Kliebisch & Meloefski, 2009, S. 132 zit. n. Watzlawick, 2007). Dies unterstreicht die Annahme, dass vor allem die körpersprachlichen Aspekte einen hohen Stellenwert in der Kommunikation einnehmen. Durch die Untersuchungsergebnisse der qualitativen Forschung dieser Arbeit wird eben dies untermauert. Nur mit einer differenzierten Sicht ist die verbale, paraverbale und nonverbale Kommunikation analytisch wahrnehmbar. Daraus und aus externem Feedback ist eine Selbstreflexion möglich. Es gilt die Präzision der Wahrnehmung zu schulen.

Durch die Ergebnisse der Untersuchung kann die Hypothese zu großen Teilen bestätigt werden: Es ist möglich, die eigene Kommunikation anhand von Kommuni-

kationsparametern bewusster wahrzunehmen und zu reflektieren. Wenngleich eine von den anderen Kommunikationsparametern losgelöste Wahrnehmung und daraus entstehende Reflexion komplex erscheint, deutet vieles darauf hin, dass mit einer ausreichenden Sensibilisierung auch dieses möglich wird. So kann die Kommunikation auch in einem ersten Schritt wahrgenommen und im zweiten Schritt reflektiert werden. Daran knüpft die zweite Forschungsfrage an, wie sich Selbstreflexion auf potentielle Veränderungen innerhalb der eigenen Kommunikation auswirkt.

Eine Lehrkraft kann sich ihrer Wirkung zu keinem Zeitpunkt entziehen. Und diese Wirkung als Person hängt von der Persönlichkeit derselben ab, die bei einer Reflexion in die bewusste Wahrnehmung rückt. Bereits Piaget hat herausgefunden, dass ein Lernprozess immer aus sich selbst heraus stattfindet, indem die eigene Wirklichkeit konstruiert wird (vgl. Stangl, 2011) „Das daraus entstehende Wechselspiel zwischen innerer Schematisierung und Abgleich mit der Umwelt – Assimilation und Akkommodation – ist für diesen Ansatz entscheidend“ (ebd.). Diese ist abhängig von der Wahrnehmung der eigenen Stärken und Schwächen. Dabei wird schnell klar, dass sich subjektive Wahrnehmung und Unvertrautes immer an das eigene Selbst- und Weltbild angepasst werden (vgl. Kromrey, 2009, S. 74). Es erfordert aber auch eine hohe Selbstreflexivität und vor allem ein kritisches Hinterfragen des Selbst, um das von den Lehrenden selbstkritisch gewertete Kommunikationsverhalten nicht an die eigenen Vorstellungen und Hoffnungen anzupassen. Dies setzt zugleich Vorwissen voraus, welches Alternativen schafft und erfolgreiche Kommunikationsweisen aufzeigt. Aus der Konsequenz heraus, dass es Selbstkritik in der eigenen Wahrnehmung des Kommunikationsverhaltens gibt, resultiert die Möglichkeit das eigene Kommunikationsverhalten positiv zu beeinflussen und zu verändern.

Reflexion entsteht dort, wo die Aufmerksamkeit auf etwas gerichtet wird und kann sich nur dadurch entwickeln. Für einen Reflexionsanstoß ist es wichtig, dass beiläufiges Feedback bewusst und das eigene Verhalten durch Reaktionen widergespiegelt wahrgenommen wird (vgl. Berger et al., 2013, S. 16). So kann eine konzentriertere und bewusstere Wahrnehmung von beliebigen Aspekten z.B. in der Kommunikation stattfinden. Daraus resultiert Selbstreflexion. Der Prozess belegt den immerwährenden, benötigten Perspektivwechsel in der eigenen Kommunikation. Erst die Bewusstmachung eines natürlichen, unbewussten Reflexionsprozesses ist es, die positive Veränderungen ermöglicht. Wie diese positive Veränderung beeinflusst wird, kann nur subjektiv entschieden werden. Anhand multidimensionaler Beeinflussungen und Wertvorstellungen werden Vorstellungen (Soll-Zustand) und Wahrnehmungen der eigenen Situation (Ist-Zustand) abgeglichen, wodurch Veränderungen mittels Selbstreflexion entstehen.

Die Ergebnisse der Forschung zeigen, dass diese Art der (Selbst-)Supervision in Form von Spiegelung des eigenen Kommunikationsverhaltens zur Reflexion anregt. Werden die Steuerungsprozesse der eigenen Handlung nicht aktiviert, kann keine Reflexion stattfinden. So liegt die Frage nahe, wann Feedback dafür sorgt, sich Kommunikationsaspekten erstmalig bewusst zu machen, oder reicht die bloße Wissensvermittlung als Hoffnung auf eine darauf bezogene Reflexion? Sicher ist, dass der

Impuls von außen relevant für den Anstoß eines Reflexionsprozesses ist. Der Wechsel zwischen einer Innen- und einer Außenperspektive auf Selbstwahrnehmung ist bei der Reflexion nicht zu unterschätzen. Die Übernahme einer Fremdperspektive, wenn es um die Betrachtung der eigenen Handlungsweise geht, scheint sich auf einem schmalen Grat zwischen der Selbst- und einer Annäherung an Fremdwahrnehmung zu bewegen. Dadurch besteht auch die Möglichkeit, die eigene Kommunikationsweise zu beobachten und zu analysieren und wenn nötig, sogar positiv zu beeinflussen. Um aber Wahrnehmungsveränderungen oder eine Bewusstmachung einzelner Aspekte zu erzeugen, ist eine Vorbildung von Wissen über Kommunikation, bestenfalls sogar über erfolgreiche Kommunikation unverzichtbar, damit die Steuerungsfunktionen von Verhaltensmustern greifen und evtl. verändert werden. Feedback trägt dazu bei, dass bewusster wahrgenommen wird (vgl. ebd., S. 16). Die Frage ist, was wahrgenommen wird bzw., was wahrgenommen werden will. Gleichzeitig trägt auch eine inhaltliche Bildung zur Bewusstmachung einzelner Aspekte von Wahrnehmungs- und Wirkungsstrukturen bei. „Der Entschluss zur Selbstbestimmung, Eigenverantwortung und selbstinitiierten Veränderung muss immer wieder neu gefasst und kann nur in der Gegenwart realisiert werden“ (Hagemann & Rottmann, 2005, S. 54).

Daran anschließend wird aus den erfragten Konsequenzen innerhalb jedes einzelnen Kommunikationsparameters abgeleitet, dass die Selbstreflexion der eigenen Kommunikation durch Selbst-Supervision mittels Videoaufnahme eine gute Möglichkeit ist, einen von außen nicht wertenden Spiegel vorgehalten zu bekommen, sondern die Wertungen der eigenen Kommunikation für sich selbst vornehmen und an die eigenen Vorstellungen des individuellen Lehrenden- und Selbstbildes anpassen zu können. Allein durch diesen Impuls, ist es möglich, dass sich diese Art eines begleiteten Selbstreflexionsprozesses positiv auf eine bewusstere Selbstwahrnehmung auswirkt. Alle Ableitungen, die die Lehrkräfte für sich aus dem (Selbst-)Supervisionsprozess mitnehmen, weisen eine veränderte Selbstreflexivität auf, allein dadurch, dass sie Impulse bekommen haben. Seitens der befragten Lehrkräfte wird angegeben, dass diese begleitete Selbstreflexion gewinnbringend sei. Sie sollte auch in der weiteren beruflichen Laufbahn verfolgt werden, da die Reflexion ohne externes Feedback, nur mit vorgegebenem Rahmen, ausschließlich aus sich selbst heraus passiert. An dieser Stelle muss betont werden, dass der Impuls zur Selbstreflexion allerdings ein externer war. Die externen Einflüsse können also nicht per se vernachlässigt werden. Daraus kann die Annahme abgeleitet werden, dass es einen Zusammenhang zwischen externem Feedback, Wissensvermittlung und der Bewusstmachung von Wahrnehmungsaspekten existiert.

Wird der Ansatz des externen Feedbacks weitergedacht, so wird schnell klar, dass ein Feedback, also eine Rückmeldung nur dann erfolgreich ist, wenn die Innen- und Außenwahrnehmung von zwei unterschiedlichen Personen zu einer positiven Entwicklung beitragen. Funktionierende Kommunikation hält sich an Gedankenansätze, die auf Wertschätzung und Empathie basieren. Sie setzen einen positiven, wertschätzenden, respektvollen und empathischen Umgang in der zwischenmenschlichen

Kommunikation voraus (vgl. Schulz von Thun & Zoller, 2014, S. 45; vgl. Rosenberg, 2005, S. 22f.). Diese Hervorhebung von Wertschätzung und Respekt in Form positiver Kommunikation in Schule wird auch von Lehrenden als elementar erachtet. Um von hier aus den Bogen nicht nur zu Watzlawick, Schulz von Thun, Zoller und Rosenberg zu spannen, finden sich die bereits in den theoretischen Grundlagen genannten Kommunikationsaspekte aller Kommunikationsansätze in den Begriffen für gelingende Kommunikation wieder: Wahrheit und Klarheit, Wahrhaftigkeit, Authentizität, Wirksamkeit, Deutlichkeit, Verträglichkeit, Respekt und Wertschätzung (vgl. Schulz von Thun & Zoller, 2014, S. 48).

#### 4. Ausblick

Kommunikation ist in Schule die Grundessenz zwischenmenschlicher Interaktion. Sie stellt den Kern jeglichen Handelns dar. Daher ist genau dort erfolgreiche Kommunikation wichtig. Auch im Kontext Schule kann der Denkansatz der gewaltfreien Kommunikation gewinnbringend eingesetzt werden. Er kann aber nur verwirklicht werden, sofern die eigene Kommunikation vielschichtig reflektiert wird. Dies setzt ein Bewusstsein der Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion in der Kommunikation voraus. Das wirft die Frage auf, wie diese im schulischen Kontext hinsichtlich der Lehrerkommunikation erfolgt? Diese Forschungsfrage wurde anhand einer qualitativen Sozialforschung empirisch untersucht. Aufgrund der damit verbundenen Hypothese konnte festgestellt werden, dass auch gute Kommunikation möglich ist und gelingen kann. In der Diskussion der Datenanalyse wird deutlich, dass Selbstreflexion von allen Lehrenden als relevant gewertet wird und daher in der Schule bedeutend für erfolgreiche Kommunikation ist. Es müssen also Möglichkeiten geschaffen werden, die einen Impuls zur Selbstreflexion schaffen.

Sind die Grundsätze, denen erfolgreiche Kommunikation folgt, bekannt und ist der Gedanke der Selbstreflexion als Chance zur Weiterentwicklung begriffen, wird es ermöglicht, die Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion in der Kommunikation durch diverse wertschätzende Feedbackmöglichkeiten im schulischen Alltag als Lehrperson anzunehmen. Dann kann sich eine Lehrkraft ihres Selbst sicher sein und sich äußeren Rückmeldungen angstfrei und offen stellen und diese reflektiert nutzen.

Schule braucht Anstöße, Impulse und Möglichkeiten, um Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion im Lehr-Lern-Kontext zu etablieren. Es geht dabei um ein Wechselspiel zwischen Wissensvermittlung, dem Anstoß zur Selbstreflexion und der trainierten Selbstwahrnehmung. Sich selbst auf diese Weise innerhalb der eigenen Kommunikation zu reflektieren geht dem Gedanken der Supervision nach. Zur Professionalisierung brauchen Lehrende (Selbst-)Supervision nicht als Kontrollinstanz, sondern als Feedback und Möglichkeit, sich selbst zu reflektieren, damit eine positive Entwicklung ermöglicht wird.

Es wird die Möglichkeit deutlich, bereits durch gezielte Faktoren die Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion zu stärken, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln und

sich so einer erfolgreichen Kommunikationsweise anzunähern. Eine Annäherung ist möglich, da sich der Mensch in Resonanz mit seiner Umwelt und dem sich immer wieder verändernden Wirkungsgefüge befindet. Wie möchte ich kommunizieren und wie möchte ich nicht kommunizieren? In einer bewussten Wahrnehmung der eigenen Wirkung und Kommunikation kann es gelingen, Entscheidungen hinsichtlich dieser Frage zu treffen. Es ist in Bezug auf die Kommunikation festzustellen, dass *Wer bin ich?* und *Wie möchte ich sein?* grundlegende Fragen bleiben, die jeden Tag für sich selbst erneut beantwortet werden können und sollten, um so den komplexer werdenden Aufgabenbereichen innerhalb der Profession des Lehrberufs positiv, offen und dennoch kritisch sowie reflektiert zu begegnen. Auf dem Weg zur Erkenntnis des Selbst ist es wichtig, die eigene Kommunikationsweise bewusst wahrzunehmen und zu reflektieren, um diese erfolgreich einzusetzen, denn dann kann Unterrichtsentwicklung, die von der Kommunikation des Lehrenden in dessen Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion ausgeht, stattfinden.

## Literatur

- Antos, G. (2011). Schule der Performativität. Wahrnehmen und Üben: zwei übersehene Aspekte von Vollzugswirklichkeiten beim Sprechen. In I. Bose & B. Neuber (Hrsg.), *Interpersonelle Kommunikation. Analyse und Optimierung* (S. 19–37). Frankfurt am Main [u. a.]: Lang Verlag.
- Berger, R., Granzer, D., Looss, W. & Waack, S. (Hrsg.) (2013). „Warum fragt ihr nicht einfach uns?“. *Mit Schüler-Feedback lernwirksam unterrichten. Unterrichtsentwicklung nach Hattie*. 1. Aufl. Weinheim: Beltz Verlag.
- Drexler, H. (2013). *Selbstwissen und Selbstregulation. Bewältigungsprozesse unter Betrachtung der individuellen Selbstkonstruktion*. Dissertation. Universität Hildesheim: (o.V.).
- Hagemann, M. & Rottmann, C. (2005). *Selbst-Supervision für Lehrende. Konzept und Praxisleitfaden zur Selbstorganisation beruflicher Reflexion*. 3. korrigierte Aufl. Weinheim: Juventa Verlag.
- Heidemann, R. (1992). *Körpersprache vor der Klasse. Ein praxisnahes Trainingsprogramm zum Lehrerverhalten*. 4., durchges. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag.
- Hosenfeld, A. (2010). *Führt Unterrichtsrückmeldung zu Unterrichtsentwicklung? Die Wirkung von videographischer und schriftlicher Rückmeldung bei Lehrkräften der vierten Jahrgangsstufe*. Dissertation. Universität Koblenz-Landau. Münster: Waxmann.
- Kliebisch, U. W. & Balliet, M. (Hrsg.) (2012). *LehrerHandeln. Kompetent, effizient, kongruent*. 1. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kliebisch, U. W. & Meloefski, R. (Hrsg.) (2009). *LehrerSein. Lehrerhandeln, kooperatives Lernen, soziales Lernen, Unterrichtsbesuch*. 4. überarb. und erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kromrey, H. (2009). *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung*. 1. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH. Online verfügbar unter <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838510408>.
- Meyer, D. (2011). Alles nur Vermutung? Gedanken zur interpersonellen Kommunikation aus konstruktivistisch-systemischer Sicht. In I. Bose & B. Neuber (Hrsg.), *Interpersonelle Kommunikation. Analyse und Optimierung* (S. 39–46). Frankfurt am Main [u. a.]: Lang Verlag.

- Miller, R. (2011). *Als Lehrer souverän sein. Von der Hilflosigkeit zur Autonomie*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Pabst-Weinschenk, M. & Gedig, N. (2010). *Besser sprechen und zuhören. Gesammelte Aufsätze zur mündlichen Kommunikation in der Schule*. Alpen: Pabst Verlag.
- Rosenberg, M. B. (2005). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Gestalten Sie Ihr Leben, Ihre Beziehungen und Ihre Welt in Übereinstimmung mit Ihren Werten*. 6. Aufl. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Schulz von Thun, F. & Zoller, K. (2014). *Fragen und Antworten*. Orig.-Ausg., Sonderausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Watzlawick, P. (2014). *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus*. Ungekürzte Taschenbuchausg., 8. Aufl. München [u. a.]: Piper Verlag.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B. & Jackson, D. D. (2011). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. 12., unveränd. Aufl. Bern: Huber Verlag.
- Winter, G. & Puchalla, D. (2015). *Sprechsport mit Aussprache-, Ausdauer- und Auftrittstraining*. 2., überarb. und erw. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

## Internetquellen

- Stangl, Werner (2011). *Lernen*. [werner stangl]s arbeitsblätter. Online verfügbar unter <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/> [Stand: 03.07.2015].

Anne Köster

## **Bildung für nachhaltige Entwicklung in Berliner Schulen**

### **Eine Analyse des Theorie-Praxis-Transfers am Beispiel von drei Workshops des Globalen Lernens**

#### **Was Sie in diesem Beitrag erwartet**

Der Beitrag beschäftigt sich mit dem pädagogischen Konzept des Globalen Lernens und mit dessen Umsetzung in Form von Workshops an drei Berliner Schulen. Zunächst werden die Grundlagen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und die Spezifika des ihr unterzuordnenden Teilbereiches des Globalen Lernens erläutert. Nach einem Überblick des methodischen Vorgehens folgt eine Darstellung der Kooperation zwischen den Workshopanbieter\*innen und den Lehrpersonen. Dann wird der Transfer von der Theorie auf der makrodidaktischen Bezugsebene in die Praxis auf der mikrodidaktischen Bezugsebene anhand der gewählten Beispiele analysiert. Dabei liegt der Fokus auf der Passgenauigkeit zwischen den verschriftlichten Workshopkonzepten, den Zielen und Inhalten der BNE und insbesondere des Globalen Lernens, sowie deren Umsetzung in der pädagogischen Praxis. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion über die potentiellen Synergieeffekte der externen Workshopangebote des Globalen Lernens für die schulinterne Unterrichtsentwicklung.

#### **Schlüsselbegriffe**

Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Theorie-Praxis-Transfer, Berliner Schulen, Unterrichtsentwicklung

## **1. Einleitung**

Im Rahmen der nachhaltigen Entwicklungsziele entschlossen sich 2015 alle Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen (VN), Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zu fördern (VN, 2015). Basierend auf diesem gemeinsamen Ziel entwickelte die Kultusministerkonferenz (KMK) in Kooperation mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) den von Engagement Global gGmbH veröffentlichten *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR)* (KMK, 2016a). Dieser OR zielt darauf ab, BNE deutschland-

weit in den Schulen der Primar- und Sekundarstufe I einzuführen und nachhaltige Entwicklung als Leitbild der Schulkultur, Lehrinhalte und schulischen Aktivitäten zu verankern. Der OR unterstützt zudem Bildungsakteure dabei, die Ziele und Handlungsempfehlungen aus dem *Nationalen Aktionsplan BNE* (BMBF, 2017) umzusetzen. Dieser für Deutschland gültige Aktionsplan ist mit dem UNESCO-Weltaktionsprogramm für BNE (2015–2019) verzahnt (KMK, 2016b).

In Berlin wurde BNE – und insbesondere der Teilbereich des globalen Lernens – bereits im Rahmen der UN-Dekade BNE (2005–2014) als ein Arbeitsschwerpunkt in den entwicklungspolitischen Leitlinien festgeschrieben (Senatsverwaltung für Wirtschaft, Technologie und Forschung, 2012). Um globales Lernen fest zu verankern, kooperieren schulische Akteure mit externen Partnern, die Workshops in Schulen anbieten. Diese Art der Zusammenarbeit wird durch die *Rahmenvereinbarung zur Kooperation von Schule und entwicklungspolitischen Initiativen in Berlin* (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2008) ermöglicht.

Basierend auf dieser Ausgangssituation geht die in diesem Beitrag vorgestellte Untersuchung folgenden Fragen nach:

1. Wie gestaltet sich die Kooperation zwischen den Schulen und externen Partnern für Globales Lernen?
2. Wie wird das theoretische Konzept der BNE – und insbesondere des Globalen Lernens – im Rahmen von Workshops externer Partner an Berliner Schulen in die pädagogische Praxis transferiert?
3. Welche potentiellen Synergieeffekte ergeben sich durch die Kooperation mit externen Anbietern von Workshops des Globalen Lernens für die schulinterne Unterrichtsentwicklung?

Einer der relevanten Beiträge zum Forschungsstand ist das Standardwerk *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung*, worin gezeigt wird, wie Globales Lernen zu Transformationsprozessen in der Gesellschaft beitragen kann (Emde et al., 2017). Diese Publikation bildet neben dem *Handlexikon Globales Lernen* (Lang-Wojtasik & Klemm, 2012) und Trischs Analyse der Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte des Globalen Lernens (2005) den Ausgangspunkt dieses Beitrags.

## 2. Theoretische Grundlagen

### 2.1 Begriffe der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

BNE wird je nach Kontext unterschiedlich definiert. Für die im folgenden dargestellte Analyse wurden die Definition der Vereinten Nationen und der UNESCO zugrunde gelegt und durch die Spezifizierungen im nationalen Rahmenpapier der KMK ergänzt. Das Unterziel 4.7 der Ziele für nachhaltige Entwicklung (NE) der Vereinten Nationen sieht vor:

„Bis 2030 sicher[zu]stellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung.“ (VN, 2015).

BNE ist laut des auf diesem Unterziel aufbauenden UNESCO-Weltaktionsprogramms (2015) ein Instrument, das Lernende dazu befähigt, zukunftsfähig zu denken und verantwortungsvoll zu handeln. Sie werden dazu angeregt, Auswirkungen ihrer Entscheidungen und ihres alltäglichen Handelns – wie z. B. ihr Konsumverhalten, ihre Transportmittelwahl und ihr Energieverbrauch – auf Umwelt und Menschen in anderen Regionen der Welt und auf nachfolgende Generationen kritisch zu reflektieren. Lernende erschließen sich auch, welche globalen Systemzusammenhänge u. a. zu Krieg, Terrorismus und Migration führen.

Dem Begriff Nachhaltigkeit liegt ein Verständnis davon zugrunde, dass sich Wirtschaft, Umwelt, Gesellschaft, Politik und Kultur gegenseitig beeinflussen. In dem fünfgliedrigen Modell für NE stellt Kultur die Grundlage des konzeptionellen und dialektischen Wirkungszusammenhangs dar (ebd.; KMK, 2016b) (Abb. 1).



Abb. 1: Modell der nachhaltigen Entwicklung (NE) (KMK, 2016b, S. 7)

Eine NE von Menschen und Staaten ist folglich gegeben, wenn Wachstum durch politische Rahmenbedingungen so begrenzt wird, dass er anderen Menschen und Staaten heute und auf lange Sicht nicht ihre Lebensgrundlage entzieht, sondern allen eine chancengerechte Entwicklung in einer intakten Umwelt und demokratischen, friedlichen Gesellschaft ermöglicht (UNESCO, 2015).

## 2.2 Ziele und Elemente der BNE

BNE zielt laut UNESCO darauf ab, Lernende anzuregen, ihren Beitrag zu einer NE zu leisten. BNE umfasst mehr als reine Wissensvermittlung; sie sieht die Stärkung von Kompetenzen und Werten vor, die Lernende dazu befähigt, vorausschauend zu denken, sich interdisziplinäres Wissen selbstständig anzueignen, autonom zu handeln und sich aktiv an gesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen (UNESCO, 2015). Die Lernenden erfassen den Zusammenhang zwischen einem globalen, komplexen Problem und dem eigenen Handeln. Basierend auf diesen Erkenntnissen entwickeln sie zukunftsfähige und nachhaltige Lösungsansätze (KMK, 2016b). Um die BNE-Ziele zu erreichen, sollten Lerninhalte laut nationalem Orientierungsrahmen (ebd.) ...

- gesellschaftlich relevant und von Interesse sein,
- problemorientiert sein und einer Stellungnahme sowie nachhaltigen Lösungsfindung durch Lernende bedürfen,
- Perspektivwechsel anregen,
- die Wahrnehmung von soziokultureller Diversität fördern,
- Lernenden Anlass geben, Wechselwirkungen zwischen globalen, nationalen und lokalen Prozessen zu untersuchen,
- Vorwissen aufgreifen und selbstgesteuerten Wissenserwerb fördern,
- eine Verbindung zu einem oder mehreren NE-Zielen der VN herstellen,
- und als Querschnittsthemen in Unterrichtsfächer einbettbar sein.

Die damit zusammenhängenden pädagogisch-didaktischen Grundprinzipien der BNE sind der Einsatz von partizipativen Methoden (z.B. Rollenspiele, Gruppendiskussionen und die Erstellung von Plakaten, Prototypen und Kurzpräsentationen der Lernenden), eine Vielfalt an Sozialformen (z.B. Plenum, Kleingruppen) und abwechslungsreiche Visualisierungen (z.B. Lernvideos, Fotos, Landkarten), welche die Lerneffekte verstärken (UNESCO, 2015).

## 2.3 Der Zusammenhang von BNE und Globalem Lernen

So wie es viele unterschiedliche Definitionen von BNE gibt, existiert auch ein kontextabhängiges variierendes Verständnis vom Globalen Lernen. Auf dem Berliner Internetportal für Globales Lernen (EPIZ, k.A.) wird es als ein pädagogisches Konzept definiert, das auf soziale Gerechtigkeit und der damit zusammenhängenden Gewähr-

rung von politischen, ökonomischen und sozialen Menschenrechten fokussiert ist. Im Rahmen des Globalen Lernens setzen sich die Lernenden mit Lebenssituationen von Menschen in explizit marginalisierten Kontexten kritisch und differenziert auseinander. Dabei bilden die dialektischen Beziehungen zwischen dem Globalen Norden und Süden sowie zwischen der lokalen und globalen Analyseebene den thematischen Kern. Globale Zusammenhänge werden unter Einbezug systemischer Aspekte wie Diskriminierung, Machtgefälle und Rassismus sowie der zuvor genannten Dimensionen der NE – Wirtschaft, Umwelt, Gesellschaft, Politik und Kultur – untersucht. Die sich aus diesem Beziehungsgeflecht ergebenden Chancen und Herausforderungen für eine NE werden thematisiert. Dem Globalen Lernen liegt ein Verständnis der Menschen als inklusive Weltgemeinschaft zugrunde (ebd.).

Viele Bildungsakteure in Deutschland verstehen BNE überwiegend als ein integratives Konzept, das neben der Umweltbildung, der kulturellen und interkulturellen Bildung sowie der Friedensbildung z. B. auch die Global Citizen Education, die Demokratieerziehung und das soeben definierte Globale Lernen mit einbezieht. Diese verschiedenen, der BNE untergeordneten Bildungsansätze beziehen sich zwar alle auf das gemeinsame Ziel der NE, setzen aber je nach disziplinärem Ursprung einen unterschiedlichen Schwerpunkt (KMK, 2016b).

## 2.4 Theorie-Praxis-Transfer im Globalen Lernen

Seitz bezeichnete Globales Lernen als pädagogische Antwort auf die Globalisierung (2001). Um den Lernenden globale Zusammenhänge im Rahmen von Bildungsangeboten näherzubringen, ist ein Transfer vom Konzept über die Themenauswahl hin zu Unterrichtsgegenständen nötig. Adick (2002) verdeutlicht, dass die Querschnittsthemen des Globalen Lernens von der internationalen makrodidaktischen Bezugsebene (1) in mehreren Schritten (2 und 3) zur mesodidaktischen Bezugsebene der Themen (4) und zur mikrodidaktischen Bezugsebene der pädagogischen Praxis (5) vordringen, also von...

- (1) Aktionen und Programmen von supra- und internationalen Organisationen, über das
- (2) nationale Schulsystem mit rechtlichen Regelungen und bildungspolitischen Leitlinien,
- (3) hin zu Unterrichtsfächern mit Lehrplänen und Fachdidaktiken je nach Schulform sowie
- (4) Unterrichtsgegenständen, beruhend auf der didaktischen Unterrichtsplanung von Themen
- (5) und mündend in der Unterrichtspraxis mit Interaktionen, Lehr- und Lernprozessen.

## 2.5 Globales Lernen und Unterrichtsentwicklung

Um globale Themen sinnvoll und effektiv in verschiedene Unterrichtsfächer einzubetten (KMK, 2016b), bedarf es einer unter den Lehrkräften unterschiedlicher Fächer systemisch abgestimmten Unterrichtsentwicklung, die dem Globalen Lernen einen zentralen Platz auf der Agenda einräumt (KommEnt, k.A.). Optimalerweise schaffen Lehrpersonen in ihrem Unterricht Möglichkeiten, in denen Lernende ihre eigenen Alltagserfahrungen zu globalen Entwicklungen in Beziehung setzen. Zudem sollen sie die Kinder und Jugendlichen zum eigenständigen, nachhaltigen Handeln befähigen. Das dafür nötige pädagogische Umfeld bietet ihnen die Möglichkeit, Erkenntnisse zu verorten, Unsicherheiten zu artikulieren, ihre Empathie zu schulen, Stereotype zu hinterfragen und Respekt gegenüber ihren Mitmenschen einzuüben (ebd.).

Dies impliziert für die Unterrichtsentwicklung, dass Lerninhalte auf den Kontext der globalen Gemeinschaft ausgerichtet und Lernenden – mithilfe von altersgerechten Unterrichtsmaterialien und Vermittlungsformen, Lernangeboten und didaktischen Konzepten – Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit globalen Fragen und dem damit zusammenhängenden Erwerb von Kompetenzen – wie das Denken in Alternativen, in Gesamtzusammenhängen und aus verschiedenen Perspektiven – gegeben werden. Dies bedarf, dass auch die Lehrkräfte ihr pädagogisches Handeln in Bezug zur Weltgemeinschaft und Globalisierung sehen.

Das Zurückgreifen auf Bildungsangebote externer Kooperationspartner stellt eine wichtige Ressource zur Bereicherung des Unterrichts dar. Es ermöglicht die Vervielfältigung der Zugänge für Lernende zu globalen Themen. Sie können also in innovativer Art und Weise ihr Vorwissen, ihre Fähigkeiten und Erfahrungen mit den behandelten Inhalten einbringen und erweitern. Auf diesem Weg trägt Globales Lernen auch zur Individualisierung und Kompetenzorientierung von Unterricht bei (ebd.).

## 3. Methodisches Vorgehen

Für die Studie wurden Workshops des Globalen Lernens von drei Anbietern ausgewählt, die in drei Berliner Schulen im Schuljahr 2017/18 durchgeführt wurden. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, dass sie sowohl unterschiedliche Alters- bzw. Klassenstufen als auch verschiedene Themenbereiche abdecken, um exemplarisch eine größtmögliche Bandbreite von Angeboten des Globalen Lernens darzustellen. Die ausgewählten Workshops sind:

Tab. 1: Liste der ausgewählten Workshops des Globalen Lernens zur Analyse

	Anbieter	Themengebiet	Klassenstufe
Bsp. 1	KATE – Kontaktstelle für Umwelt und Entwicklung e.V. in Berlin	Auswirkung der Lebensmittelproduktion auf Umwelt, Tiere und Menschen	4. Klasse, Berliner Beispielschule 1
Bsp. 2	Berliner Büro der Sächsischen humanitären Hilfsorganisation arche noVa – Hilfe für Menschen in Not e.V.	Globale Konflikte als Folge von virtuellem Wasserverbrauch bei der Konsumgüterproduktion	6. Klasse, Berliner Beispielschule 2
Bsp. 3	Berliner Team der rumänischen gemeinnützigen Umweltorganisation Carpaterra Association	Auswirkung von Umweltverschmutzung und Klimawandel auf Migration von Zugvögeln und Menschen	9. Klasse, Berliner Beispielschule 3

Die empirischen Daten bestehen aus den drei schriftlichen Workshopkonzepten. Zudem wurden Beobachtungsprotokolle während der Workshopdurchführung angefertigt, die die Forschungsprotokolle ergänzen, in denen informelle Gespräche mit den Workshopleiterinnen und Lehrkräften zusammengefasst und reflektiert wurden. Die Datenauswertung wurde wie folgt durchgeführt:

- Zur Beantwortung der 1. Frage: Um die Kooperation zwischen externen Anbietern und den schulischen Akteuren zur Integration der Bildungsangebote des Globalen Lernens in den Unterricht zu analysieren, wurden die Forschungsprotokolle mithilfe der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet.
- Zur Beantwortung der 2. Frage: Um den Theorie-Praxis-Transfer (Adick, 2002) (siehe 2.4) von den makro- bis hin zu den mikrodidaktischen Bezugsebenen am Beispiel der drei Workshops nachzuvollziehen, wurden diese in zwei Analyseschritten mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) untersucht:
  1. Von den drei makrodidaktischen Bezugsebenen zur mesodidaktischen Bezugsebene:  
Die Passgenauigkeit zwischen makro- und mesodidaktischen Bezugsebenen wurde untersucht, indem die dargestellten Ziele und Inhalte der BNE auf internationaler (UNESCO, 2015) und nationaler Ebene (KMK, 2016a) sowie des Globalen Lernens im Berliner Schulkontext (EPIZ, k.A.) (siehe 2.1–2.3) mit den verschriftlichten Zielen und Inhalten der drei Workshopkonzepte abgeglichen wurden.
  2. Von der mesodidaktischen Bezugsebene zur mikrodidaktischen Bezugsebene:  
Die Passung zwischen meso- und mikrodidaktischen Bezugsebenen wurde untersucht, indem die in den Konzepten verschriftlichten Lernziele und Inhalte der drei Workshops mit ihrer in den Beobachtungsprotokollen do-

kumentierten konkreten methodischen und didaktischen Umsetzung in der Praxis abgeglichen wurden.

- Zur Beantwortung der 3. Frage: Um die Implikationen des Globalen Lernens für die Unterrichtsentwicklung (siehe 2.5) am Beispiel der Workshops auszuloten, wurden die von den Lehrkräften erkannten potentialen Synergieeffekte der Workshops für die schulinterne systemische Unterrichtsentwicklung mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) der Forschungsprotokolle zusammengefasst und diskutiert.

## 4. Analyseergebnisse

### 4.1 Kooperation zwischen Workshopenbietern und schulischen Akteuren

Um zu verstehen, wie sich die Kooperation zwischen externen Partnern für Globales Lernen mit den Lehrpersonen gestaltete (Frage 1), wurden die Forschungsprotokolle nach den folgenden drei Kriterien untersucht: Kontaktaufnahme und Anbahnung der Kooperation (1), Vorabgespräch zur Bedarfsanalyse und zum Bestätigen des Workshopangebots (2) und Durchführung des Workshops mit Feedbackgespräch (3).

1. Kontaktaufnahme und Anbahnung der Kooperation: Die Lehrkräfte der Berliner Beispielschulen wurden auf unterschiedlichem Weg auf die Angebote für Globales Lernen aufmerksam. Im Fall der Schule 1 hat die Lehrperson während der Teilnahme mit der Schulklasse am Berliner Entwicklungspolitischen Bildungsprogramm eine Repräsentantin von KATE e.V. kennengelernt, die ihr auf Nachfrage zu praktischen Lernangeboten zum Thema Essen und Globalisierung für die 4. Klasse das Klimafrühstück empfohlen hat. In der Berliner Beispielschule 2 plante das Lehrpersonal des 6. Jahrgangs eine Projektwoche zur NE. Bei der Online-Recherche stießen sie auf das Workshopangebot von arche noVa e.V. und nahmen telefonischen Kontakt auf. Die Schulleiterin der dritten Berliner Beispielschule hatte einen privaten Kontakt zu derjenigen Person, die das Lernspiel CUiB entwickelt hat und regte die Lehrerschaft dazu an, es in Form eines Workshops in den Unterricht zu integrieren. Daraufhin nahm eine interessierte Lehrkraft E-Mail-Kontakt auf.
2. Vorabgespräch zur Bedarfsanalyse und zum Bestätigen des Workshopangebots: In allen drei Fällen fanden Beratungsgespräche zwischen den Lehrkräften und Workshopleiterinnen statt, um die Themen und den organisatorischen Rahmen der Workshops abzustimmen. Weiterhin trafen sie Absprachen zu den Teilnehmenden und ihrem bereits vorhandenen Vorwissen. Danach unterbreiteten die Workshopleiterinnen den Lehrkräften konkrete Workshopangebote – mit den Zielen, Inhalten und Methoden.

3. Durchführung des Workshops mit Feedbackgespräch: Während der Durchführung aller drei Workshops waren Lehrpersonen anwesend, um die Lernprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler nachzuvollziehen und in zukünftigen Unterrichtseinheiten auf inhaltliche Aspekte zurückverweisen zu können. Sie verwiesen auch während der Workshops auf bereits zuvor vermittelten Unterrichtsstoff und sorgten für Ruhe und Beteiligung der Lernenden an den Aktivitäten. Nach den Workshops führten alle Leiterinnen ein Feedbackgespräch mit den Lehrkräften und gaben ihnen Hinweise für spätere potentielle inhaltliche Anknüpfungspunkte zu den Workshopthemen in ihrem eigenen Unterricht und dem ihrer Kollegen aus anderen Fächern.

## 4.2 Theorie-Praxis-Transfer bei den Workshops des Globalen Lernens

Um nachzuvollziehen wie das Konzept der BNE, und insbesondere des Globalen Lernens, im Rahmen der drei Workshops in die pädagogische Praxis transferiert wurde (Frage 2), wurde geprüft, inwieweit der konzeptionelle Rahmen auf den drei makrodidaktischen Bezugsebenen mit den drei verschriftlichten Workshopkonzepten auf der mesodidaktischen Bezugsebene und ihrer Umsetzung auf der mikrodidaktischen Bezugsebene korrespondiert.

### (1) Das Klimafrühstück von KATE e.V.

Angebotstyp	Gemeinsames Vorbereiten und Konsumieren eines Frühstücks (2–4 h)
Anbieter	KATE (Kontaktstelle für Umwelt und Entwicklung) e.V. Berlin
Zielgruppe	Berliner Kindergartengruppen und Schulklassen (1.–13. Klasse)
Themen	Zusammenhang von Ernährung und Klima / Klimawandel / Klimaschutz
Allgemeine Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wissen und Analyse komplexer Zusammenhänge des Klimawandels</li> <li>- Selbstständiges Denken und Handeln fördern</li> <li>- Kritische Reflexion des eigenen Konsumverhaltens und Ausloten der eigenen Gestaltungsmöglichkeiten</li> <li>- Sensibilisierung für Umgang mit Begriffen und Zusammenhängen des Klimawandels und Anwendung bereits vorhandenen Wissens auf den Kontext der Ernährung</li> </ul>
Informationen	<a href="http://www.kate-berlin.de/klimafruehstueck-de.html">http://www.kate-berlin.de/klimafruehstueck-de.html</a> (abgerufen am 04.06.2018)

Für die Analyse der Makro-Meso-Mikro-Passung des Klimafrühstücks wurde das 3-stündige Programm für die Klassenstufe 3–4 ausgewählt. Der Workshop wurde in der Berliner Beispielschule 1 in einer 4. Klasse mit 25 Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2017/18 durchgeführt und im Rahmen einer Hospitation beobachtet. Im Folgenden werden die Ziele, Inhalte und Methoden des verschriftlichten Workshopkonzepts auf der mesodidaktischen Bezugsebene zusammenfassend dargestellt.

Lernziele & Kompetenzen	Themen & Lerninhalte	Methodische Elemente zur Umsetzung auf mikrodidaktischer Bezugsebene
1. Reflexion über Produktion von Nahrungsmitteln & Folgen für das Klima	1. Zusammenhang von Nahrungsmittelproduktion & Klimawandel	Anleitung einer selbstständigen Recherche der Produktionsschritte verschiedener Frühstückprodukte mithilfe von Informationstexten & Video-clips: u. a. Tomaten, Brot, Eier, Wurst, Käse, Orangensaft; Verbindung zu den Folgen für das Klima wird hergestellt.
2. Fördern von Kooperation, Teamfähigkeit & selbstgesteuertem Lernen durch eigene praktische Anwendung	2. Frühstückszubereitung; Unterscheidung zwischen bio/herkömmliche Produktion, gesund/ungesund, regionale/globale Produkte	Zubereitung von verschiedenen Frühstücksvarianten in Kleingruppen mit Plenumsdiskussion über Vor- & Nachteile der jeweiligen Frühstücksvariante; Verteilung von Klimaschutzpunkten zum besseren Verständnisses von den Folgen der Nahrungsmittelproduktion für das Klima & um Teilnehmende in anschließender Auswertung für den Zusammenhang zwischen ihrem eigenen Konsumverhalten & dem Klimawandel zu sensibilisieren.

## (2) Der Workshop zu virtuellem Wasser von arche noVa e.V.

Angebotstyp	Interaktive Workshops (3–6 h)
Anbieter	arche noVa e.V. Initiative für Menschen in Not, Berliner Büro
Zielgruppe	Schulklassen & Jugendgruppen (ab der 3. Klasse)
Themenschwerpunkte	Globalisierung, Essen, Wasser (Wasserkonflikte, Wasser & Menschenrechte), Humanitäre Hilfe, Migration, Klimawandel
Allgemeine Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>– komplexe globale &amp; lokale Zusammenhänge mit Bezug auf die Themenschwerpunkte verstehen</li> <li>– die eigene Rolle im Zusammenhang kritisch reflektieren</li> <li>– gemeinsam Handlungsoptionen entwickeln, um eine nachhaltigere Lebensweise der Teilnehmenden zu fördern</li> </ul>
Informationen	<a href="https://arche-nova.org/bildung/projektstage">https://arche-nova.org/bildung/projektstage</a> (abgerufen am 04.06.2018)

Für die Analyse der Makro-Meso-Mikro-Passung wurde der 6-stündige Workshop von arche noVa zum Thema ‚Unsichtbares Wasser – Sichtbare Konflikte‘ für die Klassenstufe 5–7 ausgewählt, der in der Berliner Beispielschule 2 in einer Gruppe von 13 Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 6 im Rahmen einer Projektwoche zum Thema Nachhaltigkeit im Schuljahr 2017/18 durchgeführt wurde. Im Folgenden wird das verschriftlichte Workshopkonzept zusammengefasst.

Lernziele & Kompetenzen	Themen & Lerninhalte	Methodische Elemente zur Umsetzung auf mikrodidaktischer Bezugsebene
1. Vorkommen, Verteilung & Verbrauch von Wasser verstehen; Virtuelles von sichtbarem Wasser unterscheiden	1. Wasser als Rohstoff & wozu es im Haushalt, Industrie & Landwirtschaft verwendet wird; wie viel Wasser bei der Produktion von Fleisch, Jeans, Papier, Orangen, Mobiltelefonen & Kaffee verbraucht wird	Stille Diskussion (auf Papier) zu kontroversen Aussagen zu Wasser; Aufstellungsquiz mit Wissensfragen; Zurufabfrage & Visualisierung mit Lernbildern & Definitionskarten; Produktion von Puzzeln in Kleingruppen mit Wasserverbrauch pro Produktionsprozess von verschiedenen Konsumgütern & Präsentation im Plenum
2. Folgen & Konflikte von umweltbelastendem virtuellem Wasserverbrauch kennenlernen & kritisch reflektieren	2. Folgen der... 1) Baumwollproduktion für Aralsee & Zugang zu Wasser vor Ort, 2) Papierproduktion für Flüsse in Indonesien & Fischproduktion 3) Goldproduktion in Ghana für Trinkwasserqualität & Gesundheit	Pro Thema, jeweils... 1) Zeigen von Dokumentarfilmausschnitten; 2) Herausarbeiten & Visualisierung der Zusammenhänge in einer Tabelle durch Zurufabfrage; 3) problemfokussierende Diskussionen in Kleingruppen über die Gemeinsamkeiten & Ursachen der Beispielkonflikte; 4) Zusammentragen der wichtigsten Aspekte & Ergebnisse im Plenum
3. Praktisches Engagement fördern	3. Funktion & potentielle Einsatzmöglichkeiten von Wasserfiltern	Gemeinsamer Bau eines Wasserfilters & anschließende Reflexion über den Nutzen in den drei zuvor kennengelernten Kontexten
4. Handlungsoptionen entwickeln (lokal, national und global)	4. Ideen zum Sparen von virtuellem Wasser mit Bezug auf Kleidung, Essen, Papier/Bücher, Technik und Transport	Erarbeitung von Handlungsoptionen in Kleingruppen & Präsentation in Form eines Werbespots oder Theaterstücks; Alternativ können die Teilnehmenden in Kleingruppen Plakate mit Ideen gestalten

### (3) Das Lernbrettspiel CUiB von Carpaterra Association

Angebotstyp	Lernbrettspiel mit verschiedenen thematischen Auswertungen (3–5 h)
Anbieter	CuiB wurde vom Berliner Team der rumänischen Carpaterra Association (gemeinnützige Umweltorganisation) entwickelt
Zielgruppe	Schulklassen und Jugendgruppen ab 8 Jahren
Themenschwerpunkte	Migration, Klima, Umweltverschmutzung, Biodiversität, Menschenrechte, erneuerbare Energien, nachhaltige Forst- & Landwirtschaft
Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bewusstsein für globale, soziale &amp; ökologische Themen stärken</li> <li>- Empathie für Migrantinnen und Migranten fördern</li> <li>- Wissen über den Zusammenhang von Naturkatastrophen, Klima &amp; Migration erwerben</li> </ul>
Informationen	<a href="http://www.cuib.eu/board-game.html">http://www.cuib.eu/board-game.html</a> (abgerufen am 04.06.2018)

Für die Analyse der Makro-Meso-Mikro-Passung des Bildungsbrettspiels CuiB wurde die 4-stündige Spielesession und Diskussion mit dem Fokus auf das Thema ‚Klima und Migration‘ für die Klassenstufe 8–10 ausgewählt. Der Workshop wurde in der Berliner Beispielschule 3 in einer 9. Klasse mit 24 Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2017/18 durchgeführt und hospitiert. Im Folgenden wird das Workshopkonzept kurz dargestellt.

Lernziele & Kompetenzen	Themen & Inhalte	Methodische Elemente zur Umsetzung auf mikrodidaktischer Bezugsebene
<p>1. Kritische Analyse des Zusammenhangs von Energieverbrauch &amp; Klimawandel auf globaler Ebene &amp; eigenem Konsumverhalten &amp; (Über-)Lebenssituation von Zugvögeln</p>	<p>1. Ursachen &amp; Folgen der Herstellung &amp; des Verbrauchs von Konsumgütern, von Abholzung, Verwüstung, Umweltverschmutzung, Erderwärmung, Klimawandel, Naturkatastrophen &amp; Migration</p>	<p>Zu Spielbeginn werden drei Spielbretter mit unterschiedlichen Szenarien im Inputvortrag vorgestellt. Teilnehmende entscheiden sich nach einer Pro-Kontra-Debatte für eins der drei Szenarien:                      1) 2015 – aktuelle Erderwärmung &amp; reale repräsentative lokale Ressourcenverteilung                      2) 2065 – Erderwärmung und Auswirkung auf die lokale Ressourcenverteilung in 50 Jahren bei gleichbleibendem Energieverbrauch &amp; Konsum                      3) 2165 – Utopie &amp; umgekehrte Welt, d.h. der Globale Süden hat viele Ressourcen, der Globale Norden wenig.                      Spielende lernen durch das Ziehen von Aktionskarten &amp; pädagogisch-didaktische Spielmoderation mehr über globale Themen &amp; ihre Auswirkungen auf ihren Vogelschwarm, z. B. finden sie keine gesunde Nahrung aufgrund von Pestizideinsatz auf Feldern und sie erkranken.</p>
<p>2. Sensibilisierung für Grundbedürfnisse von Menschen &amp; Tieren am Beispiel von Zugvögeln, Förderung von Kooperation &amp; Weltgemeinschaft</p>	<p>2. Ressourcenverteilung, Nahrungssicherheit &amp; Gesundheit &amp; der Zusammenhang zu Klima, Umweltverschmutzung &amp; (Vogel-)Migration</p>	<p>Im Spielverlauf benötigen Teilnehmende zum Weiterziehen mit ihren Zugvogelschaaren neue Ressourcen, welche sie in Form von Karten, die repräsentativ für Essen, Trinken und Gesundheit stehen, an jedem Rastplatz aufnehmen. Nach dem Zufallsprinzip erhalten sie entweder gesunde oder ungesunde Nahrungsmittel. Nach jeder Spielrunde können sie mit den anderen Spielenden Ressourcenkarten tauschen &amp; lernen dadurch spielerisch, dass Kooperation &amp; gemeinsame Strategieentwicklung gerade bei knapper werdenden Ressourcen allen hilft, um zu überleben.</p>
<p>3. Sensibilisierung für die Situation von Klima-Geflüchteten</p>	<p>3. Ursachen für Migration (Fokus auf Klima als Fluchtursache)</p>	<p>Im Spiel werden sechs Zugvögelschwärme mit unterschiedlichen Merkmalen als Metapher für migrierende Menschen eingesetzt. Dieser Transfer wird nach dem Spiel durch diskussionsfördernde Fragen angeregt &amp; klimabasierte Fluchtursachen werden besprochen.</p>

In der nachfolgenden Tabelle werden links die im Abschnitt 2.1 bis 2.3 erläuterten Ziele und Inhalte der BNE und des Globalen Lernens auf makrodidaktischer Ebene sowie methodische Elemente zu dessen Umsetzung auf den drei mikrodidaktischen Bezugsebenen zusammengefasst dargestellt. In den drei rechten Spalten wird

je Workshop zuerst darauf verwiesen, welches der nummerierten Workshop-elemente auf Mesoebene dem jeweils in der linken Spalte dargestellten Ziel und Inhalt auf den Makroebenen entspricht (Makro-Meso-Passung). Anschließend wird in den drei rechten Spalten gezeigt, welche Elemente aus den Workshops mit dem jeweils links genannten methodischen Vorgehen auf der Mikroebene korrespondiert (Meso-Mikro-Passung).

Die vorgenommene Zuordnung resultierte zum einen aus der Inhaltsanalyse der verschriftlichten Workshopkonzepte, in denen die jeweiligen Kriterien explizit genannt oder nicht genannt wurden und zum anderen aus den drei durchgeführten Workshops, in denen die einzelnen Kriterien entweder beobachtet oder nicht beobachtet wurden. Die Zuordnung wurde anschließend im Rahmen von persönlichen Feedbackgesprächen mit den jeweiligen Workshopleiterinnen und Lehrkräften abgestimmt.

Tab. 2: Makro-Meso und Meso-Mikro-Passung der Elemente aus den drei untersuchten Workshops

<i>Makro-Meso-Passung der Ziele der BNE &amp; des Globalen Lernens zu den Zielen der Workshopangebote</i>	Klimafrühstück	Virtuelles Wasser	CUiB Spiel
Kenntnisse & Qualifikationserwerb zur NE (VN, 2015)	1.	1.-4.	1.-3.
Verständnis von globalen Systemzusammenhängen, ihren Folgen & der Verbindung zu den eigenen Einstellungen & und dem eigenen (Konsum-)Verhalten (UNESCO, 2015)	1., 2.	1., 2.	1.-3.
Auswirkungen eigener Handlungen auf Umwelt & Menschen kritisch reflektieren (UNESCO, 2015)	2.	1., 2.	(1.), (3.)
Kompetenzen & Werte stärken für zukunftsfähiges verantwortungsvolles, selbstständiges Denken & Handeln & gesellschaftliches Engagement (UNESCO, 2015)	1., 2.	1.-4.	2., (3.)
Gemeinsam Lösungen entwickeln, um eigenen Beitrag zur NE zu leisten (UNESCO, 2015)	(2.)	4.	(2.)
Soziale Gerechtigkeit, Gleichberechtigung, Einhaltung der Menschenrechte & Verständnis der Menschen als inklusive Weltgemeinschaft fördern (EPIZ, k.A.)	-	(2.)	(2.), (3.)
<i>Makro-Meso-Passung der Inhalte der BNE &amp; des Globalen Lernens zu den Inhalten der Workshopangebote</i>	Klimafrühstück	Virtuelles Wasser	CUiB Spiel
Gesellschaftlich relevant & interessant (KMK, 2016b)	1., 2.	1., 2., 4.	1.-3.
Problemorientierung, notwendige Stellungnahme & nachhaltige Lösungsfindung (KMK, 2016b)	(2.)	2., 4.	(1.), 2., 3.
Analyse von komplexen Zusammenhängen & Wechselwirkungen zwischen der strukturellen, gesellschaftlichen & individuellen Ebene, der globalen, nationalen & lokalen Ebene, und zwischen dem Globalen Norden & Süden (KMK, 2016b; EPIZ, k.A.)	(2.)	1., 2.	1., (2.), 3.
Analyse von systemischen Aspekten wie Diskriminierung, Machtgefälle & Rassismus (EPIZ, k.A.)	-	-	-
Anregung von Perspektivwechsel (KMK, 2016b)	-	2.	1.-3.
Wahrnehmung von soziokultureller Vielfalt (KMK, 2016b)	-	(2.)	(2.), 3.
Mögliche Einbettung in Unterrichtsfächer (KMK, 2016b)	1., 2.	1.-4.	1.-3.
Inhaltliche Verbindung zu den NE-Zielen der VN (KMK, 2016b)	1., 2.	1., 2., 4.	1.-3.

<i>Meso-Mikro-Passung der verschriftlichten Ziele &amp; Inhalte der Workshopangebote zu ihrer methodisch-praktischen Umsetzung</i>	Klimafrühstück	Virtuelles Wasser	CUiB Spiel
Partizipative Methoden (UNESCO, 2015)	1., 2.	1.-4.	1.-3.
Verschiedene Sozialformen (UNESCO, 2015)	1., 2.	1.-4.	(1.-3.)
Teamarbeit und Kooperation (UNESCO, 2015)	2.	1.-4.	2.
Verschiedene Visualisierungen (UNESCO, 2015)	1., 2.	1.-4.	(1., 2.)
Aufgreifen von vorhandenem Wissen (KMK, 2016b)	(2.)	(1.), (4.)	1.-3.
Förderung von selbstgesteuertem Lernen (KMK, 2016b)	1.	1., 2., (3., 4.)	1.-3.

Die in der Tabelle in Klammern stehenden Nummern bedeuten, dass das Kriterium nur bedingt auf das nummerierte Workshopelement zutrifft. Zum Beispiel trägt das Zubereiten des Klimafrühstücks (Inhalt Nummer 2 des ersten Workshops) nur indirekt dazu bei, dass Teilnehmende gemeinsam Lösungen entwickeln, um einen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung zu leisten (UNESCO, 2015) (siehe fünfte Tabellenzeile von oben und das eingeklammerte Workshopelement in der zweiten Spalte), denn hier steht eher die Kooperation (UNESCO, 2015) im Mittelpunkt (siehe vierte Tabellenzeile von unten). Jedoch kann gegebenenfalls die Verteilung der Klimaschutzpunkte pro Frühstücksvariante und die Debatte das Verständnis der Teilnehmenden für die Auswirkungen von Nahrungsmittelproduktion auf das Klima fördern und sie folglich indirekt dazu anregen, ihr Konsumverhalten zu überdenken und Handlungsoptionen zu entwickeln.

Die Tabelle zeigt für das Beispiel des Klimafrühstücks, dass es sich neben dem CUiB-Spiel besonders gut eignet, um bei den Teilnehmenden das Verständnis von globalen Zusammenhängen und die Verknüpfung mit ihren eigenen Einstellungen und ihrem Handeln zu fördern. Weiterhin führt das Klimafrühstück genau wie der Wasser-Workshop dazu, die Kompetenzen der Lernenden für ein verantwortungsvolles Denken im Sinne der NE zu fördern – in diesem Beispiel bestenfalls zum Konsumieren von saisonalen, regionalen, fair gehandelten und ökologisch nachhaltigen Nahrungsmitteln.

Mit Blick auf den Workshop zu virtuellen Wasserkonflikten wird ersichtlich, dass er, vergleichbar mit dem CUiB-Spiel, in besonderem Maße dazu beiträgt, dass die Teilnehmenden Kenntnisse und Qualifikationen im Themenbereich der NE erlangen. Vor allem das Kennenlernen und Analysieren der negativen Folgen des virtuellen Wasserverbrauchs für die Umwelt, Menschen und Tiere sowie das gemeinsame Erarbeiten von Handlungsoptionen tragen dazu bei, dass Teilnehmende sich empathisch in die Lebenssituation von anderen Menschen einfühlen, zu globalen Konflikten kritisch Stellung nehmen und Kompetenzen zur Entwicklung nachhaltiger Lösungen erwerben.

Das CUiB-Spiel ist besonders gut geeignet, um bei den Lernenden einen Perspektivwechsel und ein Bewusstsein für die Vielfalt der Zugvögel – und im übertragenen Sinne auch der Menschen – zu erzeugen. Durch das Spielen der Teilnehmenden wird, ähnlich wie beim Bauen des Wasserfilters im zweiten Workshop, ihre aktive Kooperation im Team und ihr selbstgesteuertes Lernen unterstützt.

## 5. Diskussion

### 5.1 Zusammenfassende vergleichende Analyse der drei Workshops zum Globalen Lernen

Die Analyse der Makro-Meso-Mikro-Passung der drei Praxisbeispiele für Globales Lernen in Berlin zeigt, dass die vorgestellten Angebote je nach Angebotsform und thematischem Schwerpunkt eine sehr unterschiedliche methodisch-didaktische Umsetzung in der pädagogischen Praxis zur Folge haben.

In Bezug auf die Makro-Meso-Passung der Ziele haben alle drei Workshops den Anspruch und das Ziel, den Teilnehmenden globale Zusammenhänge näher zu bringen und ihre Kompetenzen für eine nachhaltigere Lebensweise und mehr gesellschaftliches Engagement im Sinne der Förderung einer nachhaltigen Entwicklung in Politik, Gesellschaft, Umwelt und Wirtschaft zu stärken.

Mit Blick auf die Makro-Meso-Passung der Inhalte wurde in der Analyse deutlich, dass die Themen aller drei Beispielworkshops gesellschaftlich sehr aktuell und relevant sind und eine eindeutige Verbindung zu den VN-Zielen der nachhaltigen Entwicklung aufzeigen. In den Gesprächen im Anschluss an die drei durchgeführten Workshops kommentierten alle Lehrkräfte, dass die Inhalte eine sehr gelungene Ergänzung zu dem Unterrichtsstoff darstellten und sich sehr gut auch in kommenden Unterrichtseinheiten verschiedener Fächer aufgreifen lassen. Auffällig ist in Bezug auf die Inhalte, dass in keinem der drei ausgewählten Angebote für Globales Lernen die Themen Diskriminierung, Rassismus und Machtgefälle explizit aufgegriffen und bearbeitet werden. Der inhaltliche Fokus auf den Klimawandel und die Umwelt ist hingegen in allen drei Beispielen präsent.

Bezüglich der Meso-Mirko-Passung zeigt sich, dass in allen Workshops viel Wert auf die Förderung von Teamarbeit und Kooperation gelegt wird. Weiterhin ähnelt sich in allen Fällen bei der Umsetzung der Lernangebote in der pädagogischen Praxis der Einsatz von partizipativen Methoden und der dynamische Wechsel zwischen verschiedenen Sozialformen.

### 5.2 Implikationen der Kooperation mit externen Anbietern für die Unterrichtsentwicklung

Um die Frage zu beantworten, welche potentiellen Synergieeffekte sich durch die Kooperation mit externen Anbietern von Workshops des Globalen Lernens für die schulinterne Unterrichtsentwicklung ergeben (Frage 3), werden im Folgenden die Aussagen der Lehrkräfte dargestellt. Alle drei Lehrpersonen äußerten sich zu den nötigen Grundbedingungen, die gegeben sein müssen, um externe Workshopangebote nachfragen und erfolgreich in den Schulunterricht einbetten zu können. Sie gaben u. a. an, dass...

- Ein grundlegendes Interesse für Themen des Globalen Lernens vonseiten der Schulleitung und des Lehrpersonals vorhanden sein sollte;

- Globales Lernen auf die Agenda für systemische Unterrichts- und auch die allumfassendere systemische Schulentwicklung gesetzt werden sollte;
- Die nötigen finanziellen Ressourcen für die Durchführung der Workshops vonseiten der Schule zur Verfügung gestellt werden sollten;
- Das Team der Lehrkräfte kooperieren sollte, um gemeinsam Ziele und Inhalte des Globalen Lernens, sowie eine ganzheitliche und aufeinander abgestimmte Strategie zur Umsetzung zu entwickeln, die das Globale Lernen systematisch als Querschnittsaufgabe in die Unterrichtspraxis in den verschiedenen Fächern und Jahrgängen integriert;
- Strukturen für das Monitoring der Unterrichtsaktivitäten mit Bezug auf das Globale Lernen sowie Kommunikations- und Austauschstrukturen zwischen den Lehrpersonen entwickelt werden sollten, um Transparenz über den Ist-Stand der strategischen und zwischen den Fächern verzahnten Umsetzung des Globalen Lernens zu schaffen.

Die Lehrkräfte gaben weiterhin an, dass sie eine Vielzahl an potentiellen Synergieeffekten in der Kooperation mit externen Anbietern von Workshops des Globalen Lernens für die schulinterne Unterrichtsentwicklung sehen, denn einerseits gäben die Workshopleiterinnen inhaltlich und auch methodisch neue Impulse für die Unterrichtsgestaltung und andererseits entlastete es die Lehrpersonen zeitlich, denn sie ersparten sich durch die Integration von externer Expertise das vertiefte Einarbeiten in spezifische Themen und die damit verbundenen komplexen globalen Zusammenhänge, die sie gerne im Unterricht abdecken möchten. Unter der Bedingung, dass die Ziele, Inhalte, Methoden und die Einbettung der Workshops in den Gesamtzusammenhang des Unterrichts präzise mit der externen Workshopleitung abgestimmt sind und in der praktischen Umsetzung eingehalten werden, haben externe Bildungsangebote für Globales Lernen folglich das einmalige Potential, die Unterrichtsgestaltung sowie die systemische Unterrichtsentwicklung zu bereichern.

## Literatur

- Adick, C. (2002). Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des Globalen Lernens. *Bildung und Erziehung*, 55(4), 397–416.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm BNE (2015–2019)*. Berlin: Nationale Plattform BNE.
- Emde, O., Jakubczyk, U., Kappes, B. & Overwien, B. (Hrsg.) (2017). *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Entwicklungspolitisches Bildungs- und Informationszentrum e.V. (EPIZ) (k.A.). *Globales Lernen – Was ist globales Lernen?* Berlin: EPIZ.
- KommEnt – Gesellschaft für Kommunikation, Entwicklung, dialogische Bildung (Hrsg.) (k.A.). *Schulqualität Allgemeinbildung (SQA), Schulqualität Thema 2: Globales Lernen. Eine Handreichung, Teil 1: Inhalt, Einführung*. Salzburg: KommEnt.

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016a). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*. Bonn: Engagement Global.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016b). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung – Kurzfassung*. Bonn: Engagement Global.
- Lang-Wojtasik, G. & Klemm, U. (2012). *Handlexikon Globales Lernen*. Münster: Klemm & Oelschläger.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl., Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Seitz, T. (2001). *Die Globalisierung als Herausforderung für Schule, Pädagogik und Bildungspolitik*. Vortrag zur Jahrestagung der UNESCO-Projektschulen, Speyer, 17.09.2001.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2008). *Rahmenvereinbarung zur Kooperation von Schule und entwicklungspolitischen Initiativen*. Berlin: Senatsverwaltung.
- Senatsverwaltung für Wirtschaft, Technologie und Forschung (2012). *Entwicklungspolitische Leitlinien des Landes Berlin: für eine Politik der nachhaltigen globalen Entwicklung*. Berlin: Senatsverwaltung.
- Trisch, O. (2005). *Globales Lernen: Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte – eine theoretische Aufarbeitung*. Oldenburg: BIS.
- United Nations Educational, Scientific and Culture Organization (UNESCO) (2015). *UNESCO-Weltaktionsprogramm: Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Paris: UNESCO.
- Vereinte Nationen (VN) Generalversammlung (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: VN.



Mina Ghomi

## **Erfolgsfaktoren für die Integration digitaler Medien im Unterricht**

### **Was Sie in diesem Beitrag erwartet**

Digitale Medien sind bereits im Alltag, jedoch noch nicht flächendeckend in den Schulen in Deutschland angekommen. Dabei kann der Einsatz digitaler Medien im Unterricht die in einer von Digitalisierung durchdrungenen Lebens- und Arbeitswelt notwendigen Kompetenzen fördern und zudem durch die neuen Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung das Lehren und Lernen verbessern.

Der Beitrag beschäftigt sich mit den Handlungsfeldern und dem Prozessablauf bei der Integration digitaler Medien in Schulen und hat zum Ziel, Erfolgsfaktoren zu identifizieren, die zum systematischen Einsatz digitaler Medien im Unterricht führen. Durch den Vergleich von Vorgehensweisen von Schulen, welche sich zum Ziel gesetzt haben, digitale Medien im Unterricht zu integrieren, werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Handlungsfeldern und Prozessabläufen herausgearbeitet und zur Ableitung von Handlungsempfehlungen für Schulen genutzt.

### **Schlüsselbegriffe**

Digitale Medien, SAMR-Modell, Digitalisierung, Schulentwicklungsprozesse

## **1. Einleitung**

Die Digitalisierung durchdringt immer mehr die verschiedenen Lebens- und Arbeitsbereiche der Menschen. Auch der Alltag von Jugendlichen ist geprägt von einer medialen Vielfalt. Laut der JIM-Studie 2017 sind nahezu alle Haushalte, in denen 12- bis 19-Jährige leben, mit Computern (98 %), Smartphones (99 %), Tablets (69 %) und Internet (98 %) ausgestattet (MPFS, 2017, S. 6). Kinder und Jugendliche wachsen heute mit der selbstverständlichen Existenz, Nutzung und ständigen Neu- und Weiterentwicklung digitaler Medien auf. Doch sie entwickeln und erweitern nicht aufgrund des Anstiegs der Ausstattung und Nutzung digitaler Medien automatisch die notwendigen Kompetenzen, um Risiken wie z. B. Cyber-Mobbing vorbeugen und mit digitalen Medien kompetent lernen und arbeiten zu können (Bos, Eickelmann & Gerick, 2014a, S. 5; Schaumburg, 2015, S. 21). Vielmehr soll die Schule durch das

Lernen mit und über digitale Medien dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler die dafür notwendigen Kompetenzen entwickeln und erweitern (KMK, 2016; Schaumburg, 2015). Voraussetzung dafür sind neben einer funktionierenden schulischen IT-Infrastruktur, die Weiterentwicklung des Unterrichts und eine entsprechende Qualifikation der Lehrkräfte (KMK, 2016, S. 11).

Zahlreiche Studien belegen, dass vor allem Lehrkräfte in Deutschland Schwierigkeiten haben, digitale Medien im Unterricht zu integrieren (z. B. Bos et al., 2014b). Die 2013 durchgeführte International Computer and Information Literacy Study (ICILS) belegte, dass lediglich 34,4 % der befragten Lehrkräfte aus Deutschland mindestens einmal pro Woche Computer einsetzen, was signifikant unter dem Wert aller ICILS-2013-Teilnehmerländer liegt, und dass sie im Vergleich am seltensten Computer im Unterricht einsetzen (Bos et al., 2014b, S. 203f.). Ein möglicher Grund kann die rudimentäre IT-Infrastruktur der Schulen sein. Das Schüler-Computer-Verhältnis in Deutschland stagnierte bereits von 2006 bis 2013 bei einem Verhältnis von etwa 11,5:1, wohingegen zum Vergleich bereits vor 20 Jahren das durchschnittliche Schüler-Computer-Verhältnis in den USA 9,1:1 und 2013 etwa 3,6:1 betrug (Schaumburg, 2015, S. 55; Bos et al., 2014b, S. 18).

In diesem Beitrag wird die Integration digitaler Medien sowohl auf Unterrichtsebene als auch auf Schulebene betrachtet, da angenommen wird, dass der didaktisch sinnvolle Einsatz digitaler Medien im Unterricht nur gelingen kann, wenn digitale Medien im Rahmen eines Schulentwicklungsprozesses im Unterricht integriert werden. Dafür wird mit Hilfe geeigneter theoretischer Modelle die Unterrichtsgestaltung sowie der Schulentwicklungsprozess an neun Schulen analysiert und verglichen. Ziel ist es Erfolgsfaktoren zur Integration digitaler Medien im Unterricht zu identifizieren und Handlungsempfehlungen für Schulen abzuleiten.

Im nachfolgenden Kapitel erfolgt eine Vorstellung der theoretischen Modelle beginnend mit dem SAMR-Modell von Puentedura (2014), welches zur Einstufung der Unterrichtsgestaltung mit digitalen Medien dient. Anschließend wird das zur Ermittlung des aktuellen Entwicklungsstandes der Einzelschulen verwendete Analyseraster von Heinen und Kerres (2015) vorgestellt sowie das allgemeine Modell zum ‚Institutionellen Schulentwicklungsprozess‘ nach Dalin, Rolf und Buchen (1995) erläutert, welches zur Analyse des Prozessablaufs an den betrachteten Schulen eingesetzt wird. Das darauffolgende Kapitel widmet sich der Methodik der vorliegenden Studie. Grundlage der qualitativen Untersuchung bilden neun computergestützte Experteninterviews mit Lehrkräften, die am Prozess der Einführung digitaler Medien an ihrer Schule beteiligt waren. Nach der Darstellung der Ergebnisse erfolgt im letzten Abschnitt die Diskussion dieser, um abschließend Handlungsempfehlungen für Schulen abzuleiten.

## 2. Theoretischer Rahmen

Um den Einsatz digitaler Medien im Unterricht überhaupt zu ermöglichen, ist die Integration digitaler Medien auf Schulebene unabdingbar. Schaumburg (2015) sowie Heinen und Kerres (2015) konstatieren, dass die Integration digitaler Medien in Schulen als ein Bestandteil der Schulentwicklung wahrzunehmen ist und neben der Bereitstellung von digitalen Medien weitere schulische Handlungsfelder notwendig sind. In Kapitel 2.1 wird das vierstufige SAMR-Modell von Puentedura (2014) vorgestellt, welches in der vorliegenden Studie zur Einordnung und zum Vergleich der in den Experteninterviews beschriebenen Unterrichtsgestaltungen mit digitalen Medien herangezogen wird. Das in Kapitel 2.2 beschriebene Analyseraster von Heinen und Kerres (2015) definiert unterschiedliche Ausprägungsstufen in schulischen Handlungsfeldern und wird für diese Untersuchung in modifizierter Form zur Analyse des Entwicklungsstandes der Schulen verwendet. Der Annahme von Schaumburg (2015) sowie Heinen und Kerres (2015) folgend wird das in Kapitel 2.3 dargelegte Modell zum ‚Institutionellen Schulentwicklungsprozess‘ nach Dalin et al. (1995) herangezogen, um die von den befragten Lehrkräften beschriebenen schulischen Handlungen den Phasen der Schulentwicklung zuzuordnen und zu vergleichen.

### 2.1 SAMR-Modell

Puentedura (2014) kategorisiert im SAMR-Modell vier Stufen des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht mit unterschiedlichem Ausprägungsgrad (Abbildung 1). Das Modell dient zur systematischen Einordnung, Reflexion und Weiterentwicklung der Unterrichtsgestaltung mit digitalen Medien. SAMR stellt dabei ein Akronym aus den Anfangsbuchstaben der vier Stufen dar.

Die I. Stufe der Substitution beschreibt den Einsatz digitaler Medien im Unterricht als Ersatz für bisherige Medien ohne eine funktionelle Änderung, wie z. B. das Schreiben mit Hilfe eines geeigneten Tablet-Stiftes auf einem Tablet, als Ersatz zum herkömmlichen Schreiben im Schulheft. Sollten die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, vom Programm die Rechtschreibung prüfen zu lassen, dann bietet es im Gegensatz zum Papierformat gemäß der II. Stufe (Augmentation) des Modells eine funktionale Verbesserung. Jedoch findet eine grundlegende Veränderung (Transformation) des Unterrichts erst ab der III. Stufe statt, wenn neue Arbeitsweisen in den Lernprozess integriert werden (Heinen & Kerres, 2015, S. 118). Puentedura (2014) unterscheidet dabei zwischen der Neugestaltung (Modification) und der Entwicklung völlig neuer und erst durch den Einsatz digitaler Medien ermöglichter Lernaufgaben und Arbeitsweisen (Redefinition). Beispielsweise ermöglicht der Einsatz dynamischer Geometriesoftware im Mathematikunterricht die Förderung funktionalen Denkens durch die interaktive Erschließung von Zusammenhängen sowie die Nutzung experimenteller Vorgehensweisen und Anwendungen, die ohne digitale Medien sehr rechen- und zeitaufwändig wären (Hohenwarter, 2006). Durch den Einsatz

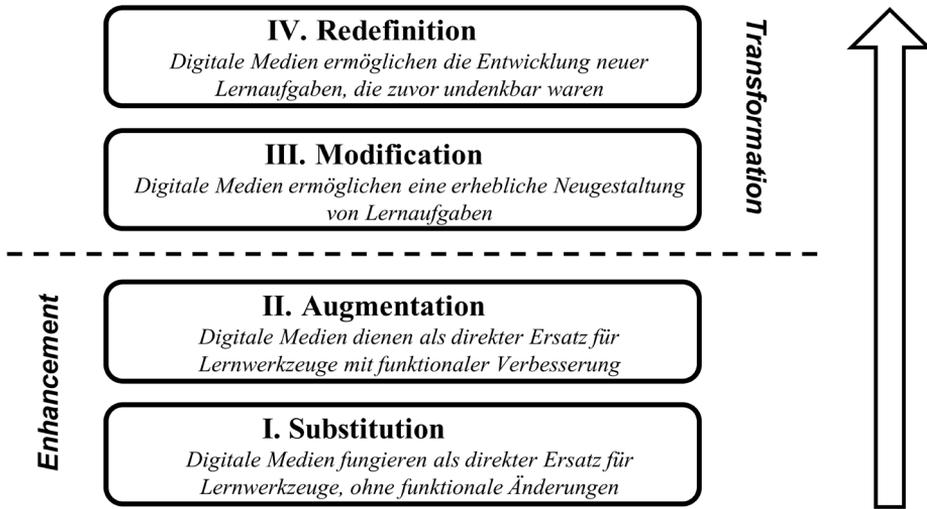


Abb. 1: Eigene Darstellung und Übersetzung des SAMR-Modells von Puentedura (2014)

digitaler Medien eröffnet sich auch die neue Möglichkeit der kollaborativen Erstellung von multimedialen und interaktiven Produkten wie eBooks oder Wikis, welche von Lehrkräften oder auch Schülerinnen und Schülern erstellt und erweitert werden können. „Puentedura geht davon aus, dass der pädagogische Nutzen digitaler Medien mit den Stufen zunimmt“ (Heinen & Kerres, 2015, S. 118). Für die vorliegende Untersuchung wurden die beschriebenen Unterrichtsgestaltungen mit digitalen Medien den vier Stufen des SAMR-Modells zugeordnet (Kapitel 4.1).

## 2.2 Analyseraster

Um den Entwicklungsstand einer Schule bei der Integration digitaler Medien beschreiben zu können, haben Heinen und Kerres (2015) ein zweidimensionales Analyseraster konzeptionell entworfen. Es beschreibt schulische Handlungsfelder (Schulprogramm, Schulleitung/Steuergruppen, schulinterne Curricula, Materialauswahl/-entwicklung, Öffentlichkeitsarbeit und Zusammenarbeit mit dem Umfeld, Elternarbeit, Schülerpartizipation, Infrastruktur/Endgeräte, Support/Administration, Finanzierung und Fortbildung) jeweils in vier Ausprägungsstufen (Erprobung, Einführung, Steuerung und Integration) (Heinen & Kerres, 2015, S. 127–131). Tabelle 1 zeigt einen Auszug aus dem Analyseraster für das Handlungsfeld ‚Fortbildung‘. Mit steigender Ausprägungsstufe wird das entsprechende Handlungsfeld systematischer und verbreiteter an der Schule umgesetzt.

Tab. 1: Auszug aus dem Analyseraster von Heinen und Kerres (Heinen &amp; Kerres, 2015, S. 130)

	1. Erprobung	2. Einführung	3. Steuerung	4. Integration
Fortbildung	Lehrkräfte wählen Fortbildung nach eigenen Interessenlagen aus.	Die Schulleitung/ Steuergruppe bietet gezielt thematisch relevante Fortbildungen an oder empfiehlt externe Angebote.	Lehrkräfte der Schule geben eigene Erfahrungen systematisch an Kolleginnen und Kollegen weiter.	Die Schule hat eine Kultur der kollegialen Beratung und Unterstützung aufgebaut. Dabei werden auch Schülerinnen und Schüler als Experten einbezogen.

Das Analyseraster wurde modifiziert, um in der vorliegenden Studie den Entwicklungsstand der Schulen anhand der Ausprägungsstufen in den relevanten Handlungsfeldern ermitteln zu können. Zum einen wurden nur die in der einschlägigen Literatur für unabdingbar erachteten Handlungsfelder (Unterstützung der Schulleitung/Steuergruppe; Fortbildung in Medienkompetenz oder Mediendidaktik<sup>1</sup>; schulinterne Curricula; Materialauswahl/-entwicklung; interner oder externer Erfahrungsaustausch; IT-Infrastruktur/digitale Medien; IT-Support/Administration) im eigens modifizierten Analyseraster beschrieben und zum anderen wurde eine nullte Ausprägungsstufe zu jedem Handlungsfeld hinzugefügt, welche keinerlei schulische Aktivitäten im entsprechenden Feld beschreibt. Der Leitfaden zum Experteninterview enthält zu jedem Handlungsfeld Fragen, so dass der Entwicklungsstand jeder Einzelschule in jedem Handlungsfeld ermittelt wird (Kapitel 4.2).

### 2.3 Institutioneller Schulentwicklungsprozess

Dalin et al. (1995) führten das in Deutschland weit verbreitete Verfahren des ‚Institutionellen Schulentwicklungsprozesses‘ ein. Eine Adaption des zugehörigen Phasenschemas ist in Abbildung 2 dargestellt, wobei die Abfolge zwar eine gewisse Linearität suggeriert, in der Schulpraxis jedoch gemäß der individuellen und kontextuellen Bedingung der Schule unterschiedlich und „eher spiralförmig“ verlaufen kann (Dedering, 2012, S. 20).

Das Modell beginnt mit der Phase der Initiierung und dem Einstieg, bei der an der Schule ein allgemeines Bedürfnis nach Veränderung besteht (Dedering, 2012, S. 20; Heinen & Kerres, 2015, S. 125). Bereits zu Beginn sollte eine temporäre schulische Steuergruppe gebildet werden, welche gemeinsam mit der Schulleitung u. a. zur Koordinierung und kooperativen Planung des innerschulischen Entwicklungsprozesses sowie zur transparenten Dokumentation des Prozesses dient (Dedering, 2012,

1 „Die Mediendidaktik befasst sich mit den Funktionen, der Auswahl, dem Einsatz (einschließlich seiner Bedingungen und Bewertung), der Entwicklung, Herstellung und Gestaltung sowie den Wirkungen von Medien in Lehr- und Lernprozessen. Das Ziel der Mediendidaktik ist die Optimierung von Lernprozessen mithilfe von Medien“ (De Witt & Czerwionka, 2007, S. 32).

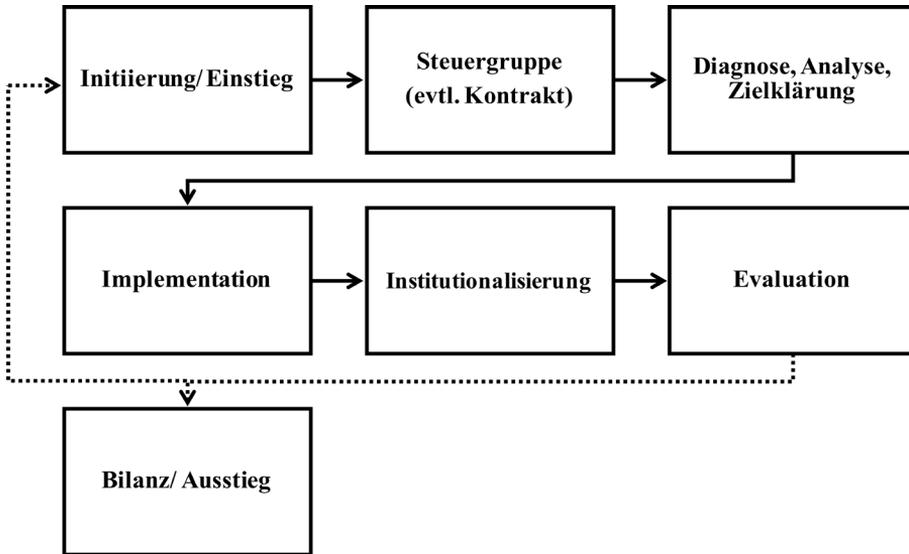


Abb. 2: Adaption des Institutionellen Schulentwicklungsprozesses nach Dalin et al. (1995)

S. 21). In einem Kontrakt zwischen Schule und externen Schulentwicklungsberaterinnen und -beratern können Absprachen über ihre Rollen und die verfügbaren finanziellen sowie zeitlichen Ressourcen getroffen werden (ebd.). Daraufhin folgt eine Phase der Diagnose, Analyse und Zielklärung, bei der auf Grundlage von vorhandenen und neu erhobenen Daten zur Real- und Idealsituation der Schule Ziele festgelegt und priorisiert werden, die auch den Bedürfnissen der Mehrheit des Kollegiums entsprechen (ebd.). In der anschließenden Phase der Implementation werden die Projektideen meist erst als Pilotvorhaben mit wenigen Beteiligten realisiert, ehe sie dann in die breite Masse getragen und Organisationsstrukturen verändert werden (ebd.). Der Transfer der Veränderungen in den normalen Schulalltag findet in der Phase der Institutionalisierung statt (ebd.). Abschließend sieht das Modell eine Evaluation vor, bei der die Erreichung der aufgestellten Ziele überprüft wird (ebd.). Der nächste Entwicklungszyklus wird eingeläutet, falls erneut ein Bedürfnis nach Veränderungen besteht. Ansonsten wird der Prozesskreislauf verlassen.

Dieses Phasenmodell wird in der vorliegenden Studie zur Zuordnung der beschriebenen Handlungen zu den einzelnen Phasen sowie zur Analyse und zum Vergleich der Prozessabläufe verwendet (Kapitel 4.3).

### 3. Methodisches Vorgehen

Als Erhebungsmethode wurde das leitfadengestützte Experteninterview gewählt, bei dem die befragte Person durch erzählgenerierende Fragen motiviert wurde, die Phasen des an ihrer Schule stattgefundenen Entwicklungsprozesses zeitlich zu ordnen

und die einzelnen Phasen und Handlungsfelder detailliert zu beschreiben. Bestandteil des Interviews war es auch zu beschreiben wie, wofür und wie häufig digitale Medien im Unterricht an ihrer Schule nach ihrem Wissensstand eingesetzt werden. Zusätzlich wurde die befragte Person um ihre persönliche Einschätzung gebeten, ob der Prozess der Integration digitaler Medien erfolgreich war.

Für die Befragung wurden Lehrkräfte von Schulen ausgewählt, die am Prozess der Integration digitaler Medien an ihrer Schule beteiligt waren und somit den Entwicklungsprozess detailliert rekonstruieren und den Stand der Mediennutzung beschreiben konnten. Daher wurden Lehrkräfte angefragt, die an Fortbildungen und Workshops zum Einsatz von digitalen Medien teilgenommen hatten, durch universitäre Kooperationen bekannt waren oder von anderen Lehrkräften empfohlen wurden.

Insgesamt fanden neun computergestützte Einzelinterviews mit Lehrkräften von unterschiedlichen Schulen und Schularten aus drei verschiedenen Bundesländern (Berlin, Hessen und Niedersachsen) zu einem Messzeitpunkt im Juli 2016 statt. Die digital aufgezeichneten Interviews wurden in den Räumlichkeiten der Schulen oder am Telefon durchgeführt, wobei beide Gesprächspartner\*innen immer zeitgleich kollaborativ an einem Online-Dokument arbeiteten. In dem vorbereiteten Online-Dokument von Google Drawings wurde die befragte Person aufgefordert mit Hilfe von beschrifteten Blockpfeilen den gesamten Ablauf des Prozesses in chronologischer Reihenfolge darzustellen. Das diente einerseits zur besseren Veranschaulichung des (meist langjährigen) Prozessablaufs und war andererseits Gesprächsgrundlage für weitere Nachfragen. Zur Vereinfachung und aus Vergleichbarkeitsgründen wurden die in der Literatur häufig genannten Handlungen als beschriftete Blockpfeile (z. B. „Bildung einer Steuergruppe“) vorgegeben, welche stets um weitere eigene Beschriftungen ergänzt werden konnten. Ein Nachteil der Blockpfeile zur Beschreibung des Prozesses war die nicht intuitive Kennzeichnung von Prozessschleifen. Diese wurden daher mit zusätzlichen Pfeilen anschaulicher gestaltet. Außerdem konnte nur schwer dargestellt werden, wie lange eine Phase andauerte, und musste stets erfragt werden. Das Diagramm diente daher auch nur zur Unterstützung der Interviewdaten.

Für die Transkription und für die anschließende Kategorienbildung und Analyse der Daten wurde die Software MAXQDA12 verwendet. Mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) wurden die Experteninterviews ausgewertet. Dafür wurden auf Grundlage des theoretischen Rahmens deduktiv Kategorien gebildet und anschließend auf Basis der Interviewtexte induktiv ausdifferenziert und hinzugefügt. Die sechs Phasen des Schulentwicklungsprozesses (Abbildung 2) stellten dabei ein Unterthema der Kategorien dar, welche auch bei der Auswertung der Prozessdiagramme verwendet wurden. Das modifizierte Analyseraster diente als ein weiteres Unterthema der Kategorien, ebenso die vier Stufen des SAMR-Modells von Puentedura (2014), die Nutzungshäufigkeit des Technologieeinsatzes im Unterricht sowie die subjektive Einschätzung, ob der Integrationsprozess an ihrer Schule erfolgreich war. Das Codesystem bestand insgesamt aus 61 Kategorien. Die Prüfung der

Inter-Koderreliabilität erfolgte an einem einseitigen Teilausschnitt eines Interviewtextes, wobei keine Fehlkodierungen nachgewiesen wurden.

## 4. Ergebnisse

Bei der Präsentation der Ergebnisse wird als erstes dargelegt, auf welcher Stufe des SAMR-Modells aus Sicht der jeweils befragten Lehrkraft digitale Medien im Unterricht an ihren Schulen eingesetzt werden und ob die befragte Person den Integrationsprozess als erfolgreich bewertet. Darauf folgende Ergebnisse zum Entwicklungsstand und Prozessablauf werden dann gruppiert nach den Schulen dargestellt, welche ‚erfolgreich‘ bzw. ‚nicht erfolgreich‘ digitale Medien integriert haben.

### 4.1 Ausmaß des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht

Tabelle 2 veranschaulicht das Ausmaß des digitalen Medieneinsatzes im Unterricht in Form der SAMR-Modell Stufen, die Nutzungshäufigkeiten sowie die subjektiven Einschätzungen, ob der Integrationsprozess erfolgreich war.

Tab. 2: Ausmaß und Häufigkeit der digitalen Mediennutzung und Bewertung des Integrationsprozesses

Schul-ID	Ausmaß des Einsatzes digitaler Medien angegeben in Stufen des SAMR-Modells (I. Substitution, II. Augmentation, III. Modification, IV. Redefinition)	Aktuelle Nutzungshäufigkeit digitaler Medien vom Kollegium (-- nie, - selten, o gelegentlich, + oft, ++ immer)	War der Prozess der Integration digitaler Medien im Unterricht an Ihrer Schule erfolgreich?
S1	I.	-	Nein
S2	II.	o	Nein
S3	IV.	++	Ja
S4	I.	--	Nein
S5	II.	-	Nein
S6	IV.	++	Ja
S7	III.	o	Ja
S8	II.	o	Nein
S9	III.	+	Ja

Alle Personen, die den Integrationsprozess digitaler Medien an ihrer Schule als ‚nicht erfolgreich‘ bewerten, beschreiben den Einsatz digitaler Medien im Unterricht entsprechend den ersten beiden Stufen des SAMR-Modells als direkten Ersatz für bisherige Arbeitsmittel mit höchstens einer funktionellen Verbesserung. Beispielsweise

deutet der folgende Interviewausschnitt darauf hin, dass das digitale Medium gemäß der ersten Stufe des SAMR-Modells genutzt wurde.

„In Physik haben wir seit einem knappen Jahr ein Board hängen. In dem Raum bin ich meistens. Ich nehme es aber meistens eher als Projektionsfläche. Ich habe mal angefangen mitzuschreiben, aber ich fand es dann relativ mühselig. Und das Schriftbild ist nicht so, wie ich es mir wünschen würde. Und mit den interaktiven Inhalten habe ich mich so auch noch nicht auseinandergesetzt.“ (Lehrkraft von S1)

Gleichzeitig empfinden alle befragten Lehrkräfte, die von einer Neugestaltung des Unterrichts durch digitale Medien berichten, den Prozess als ‚erfolgreich‘, was daran liegen könnte, dass eine positive Veränderung durch die Transformation des Unterrichts wahrnehmbar ist. Letztere beschreiben auch, dass ihr Kollegium mindestens ‚gelegentlich‘ bis hin zu ‚immer‘ digitale Medien im Unterricht einsetzt. Von ‚seltener‘ oder letztendlich gar keiner Nutzung digitaler Medien im Unterricht berichten nur Lehrkräfte, die auch das Ausmaß des digitalen Medieneinsatzes auf Stufe I. oder II. des SAMR-Modells beschreiben. Die Ergebnisse deuten somit darauf hin, dass das subjektive Empfinden der Lehrkräfte, ob digitale Medien an ihrer Schule erfolgreich in den Unterricht integriert sind, beeinflusst wird von der im Kollegium wahrgenommenen Nutzungshäufigkeit und dem Ausmaß der Veränderung der bisherigen Unterrichtsgestaltung entsprechend der III. und IV. Stufe des SAMR-Modells.

## 4.2 Entwicklungsstand der Schulen

Der mit Hilfe des modifizierten Analyserasters von Heinen und Kerres (2015) ermittelte Entwicklungsstand der einzelnen Schulen bei der Integration digitaler Medien ist sehr unterschiedlich. Im Folgenden sollen die im Integrationsprozess stattgefundenen Handlungen der als erfolgreich bewerteten Schulen mit denen der als nicht erfolgreich bewerteten Schulen verglichen werden. Die grafische Darstellung in Abbildung 3 veranschaulicht die erreichten Stufen von 0 (Mittelpunkt) bis 4 (äußerster Ring) der neun erhobenen Handlungsfelder der Schulen, bei denen durch die Einführung digitaler Medien eine Neugestaltung des Unterrichts erreicht werden konnte. Abbildung 4 illustriert die Ausprägungen selbiger Handlungsfelder bei den fünf als nicht erfolgreich bewerteten Schulen, welche digitale Medien entsprechend der I. und II. Stufe des SAMR-Modells im Unterricht einsetzen.

Nur die vier ‚erfolgreichen‘ Schulen haben in allen neun Handlungsfeldern mindestens die erste Stufe der Erprobung erreicht und haben somit im Vergleich einen fortgeschrittenen Entwicklungsstand. Das bestätigt auch die Annahme, dass die neun betrachteten Handlungsfelder relevant für den gelingenden Integrationsprozess von digitalen Medien sind. Hinzu kommt, dass die Schulen S3, S6 und S9 in mehreren Handlungsfeldern die höchste Stufe der Integration erreicht haben. Es sind auch jene drei Schulen, die ‚oft‘ oder ‚immer‘ digitale Medien im Unterricht einsetzen. Da-

### Stand der Handlungsfelder zur Integration digitaler Medien in den Schulen S3, S6, S7 und S9

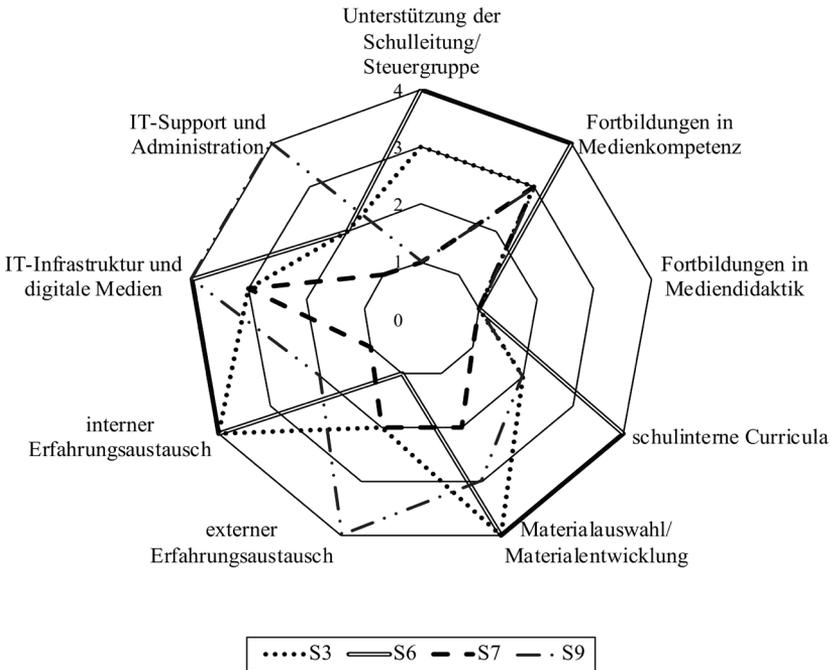


Abb. 3: Grafische Darstellung des Entwicklungsstandes der ‚erfolgreichen‘ Schulen

bei sticht die Schule S6 durch das Erreichen der höchsten Stufe in sechs von neun Handlungsfeldern besonders hervor. Die beiden Schulen S6 und S9 haben sogar eine flächendeckende Ausstattung (IT-Infrastruktur auf Stufe 4) mit Tablets bzw. interaktiven Whiteboards, wobei S9 sogar über eingestelltes IT-Fachpersonal verfügt (IT-Support auf Stufe 4), welches die schulische IT wartet und vor Ort für alle Akteure der Schule erreichbar ist. Auffällig ist jedoch auch, dass keine dieser Schulen die Teilnahme an Fortbildungen in Mediendidaktik systematisch eingebunden hat, sondern die Lehrkräfte diese nur aus eigenem Interesse (Fortbildung in Mediendidaktik auf Stufe 1) besucht haben.

Im Vergleich dazu hat gemäß den Angaben der befragten Personen keine der ‚nicht erfolgreichen‘ Schulen die höchste Stufe in einem Handlungsfeld erreicht und ist in mindestens einem Handlungsfeld nicht aktiv (Stufe 0) gewesen. Auffällig ist auch, dass keine Lehrkräfte dieser fünf Schulen an Fortbildungen zur Mediendidaktik teilgenommen haben. Außerdem werden bei vier der fünf Schulen keine technologiegestützten Unterrichtskonzepte und Materialien systematisch entwickelt und ausgetauscht, was von den Befragten auch als Hemmnis für den unterrichtlichen Einsatz digitaler Medien angegeben wird. Externer Erfahrungsaustausch fand höchstens auf der ersten Stufe der Erprobung statt, d.h. dass nur vereinzelt Lehrkräfte punktuell mit Bildungspartnern, Schulen oder Unternehmen zusammengearbeitet

### Stand der Handlungsfelder zur Integration digitaler Medien in den Schulen S1, S2, S4, S5 und S8

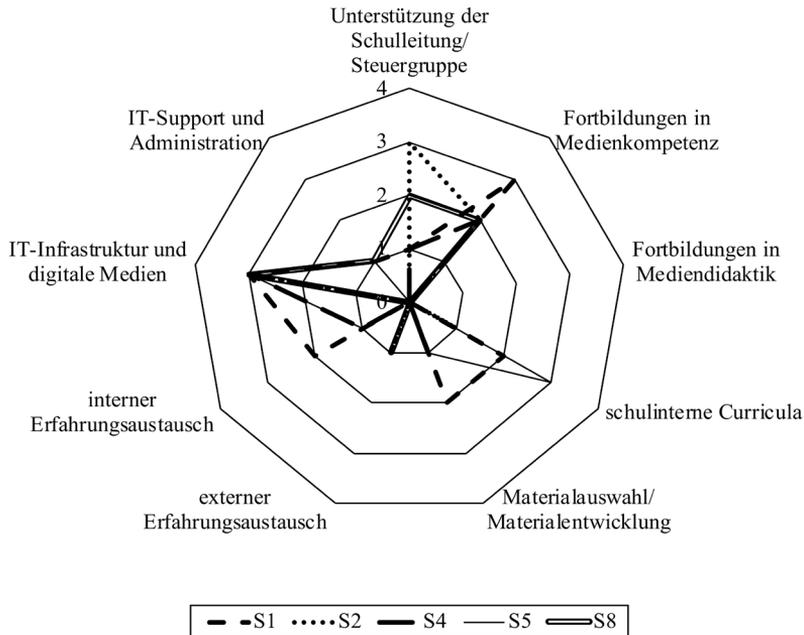


Abb. 4: Grafische Darstellung des Entwicklungsstandes der ‚nicht erfolgreichen‘ Schulen

haben. Auch der IT-Support an diesen Schulen wird beanstandet und befindet sich höchstens auf der 1. Stufe.

„Und die Organisation von Support hat auch gefehlt. Dann wäre auch nicht so viel Frust aufgekommen und der Einsatz im Unterricht wäre viel häufiger passiert.“ (Lehrkraft von S4)

### 4.3 Phasen der Schulentwicklungsprozesse

Um der Frage nachzugehen, wie der Schulentwicklungsprozess gestaltet werden sollte, um digitale Medien ‚erfolgreich‘ im Unterricht zu integrieren, werden nun die Prozessabläufe auf Schulebene betrachtet. Für eine Gegenüberstellung wurden in Tabelle 3 die Prozesse der ‚erfolgreichen‘ Schulen und in Tabelle 4 die der ‚nicht erfolgreichen‘ Schulen dargelegt. Die erste Spalte gibt die Schul-ID an. Die weiteren sechs Spalten entsprechen den Phasen des Schulentwicklungsprozesses, wobei die zeitliche Abfolge der Phasen von links nach rechts zu lesen ist. Ein Entwicklungsprozess kann aus mehreren Zyklen bestehen. Jeder Zyklus entspricht einer Zeile. Grau hinterlegte Felder entsprechen den Phasen, die stattgefunden haben; leere Felder den Phasen, die nicht stattgefunden haben.

Tab. 3: Schulentwicklungsprozesse der ‚erfolgreichen‘ Schulen

Schul-ID	Phasen des Schulentwicklungsprozesses					
	(1.1) Initiierung/ Einstieg	(1.2) Steuergruppe	(2) Diagnose, Analyse, Zielklärung	(3) Implementa-tion	(4) Institutio-nalisierung	(5) Evaluation
S3						
S6						
S7						
S9						

Tab. 4: Schulentwicklungsprozesse der ‚nicht erfolgreichen‘ Schulen

Schul-ID	Phasen des Schulentwicklungsprozesses					
	(1.1) Initiierung/ Einstieg	(1.2) Steuergruppe	(2) Diagnose, Analyse, Zielklärung	(3) Implementa-tion	(4) Institutio-nalisierung	(5) Evaluation
S1						
S2						
S4						
S5						
S8						

In allen Zyklen der ‚erfolgreichen‘ Schulen fand eine Phase der Diagnose, Analyse und Zielklärung statt. In zwei Zyklen wurde zuvor keine Steuergruppe gebildet. Jedoch hätte die Schule S7 (laut den Aussagen der befragten Person) für das Ziel einer flächendeckenden Ausstattung eine Steuergruppe eingerichtet. Im Vergleich dazu wurde in sieben von neun Zyklen der ‚nicht erfolgreichen‘ Schulen keine Steuergruppe gebildet. Von den beiden Schulen, welche Steuergruppen gebildet und anschließend auch die Analysephase durchlaufen hatten, wurde jeweils hervorgehoben, dass es ein wichtiger und hilfreicher Faktor im Einführungsprozess gewesen sei.

„Ganz am Anfang, wenn es in die Kommunikation von dem Schulträger in die Schule geht und die Schulen sicher sind, dass sie das wollen, dann müsste diese Steuergruppe eingerichtet werden. Sie müsste bekannt sein. Sie müsste aus Schulleitungsmitgliedern und Kollegen und im besten Fall noch aus dem Schul-Admin bestehen. Die Steuergruppe muss auch entscheiden wie der Support und die Administration organisiert wird. Gleich am Anfang sollte sich die Steuergruppe mit anderen Kollegen von anderen Schulen vernetzen und Erfahrungen austauschen. Das finde ich auch super wichtig.“ (Lehrkraft von S5)

Das Fehlen der Steuergruppe und der Phase der Diagnose, Analyse und Zielklärung wurde von vier der fünf Lehrkräften stark kritisiert und ist nach Meinung von acht der insgesamt neun befragten Personen für einen erfolgreichen Integrationsprozess unabdingbar.

„Weil es besser gewesen wäre, den Vorlauf, den wir damals in der Steuergruppe hatten, den hätten sie eigentlich [beim zweiten Zyklus] auch gebraucht. Das würde ich jetzt auch anders machen.“ (Lehrkraft von S2)

In der Implementationsphase der ‚erfolgreichen‘ Schulen wurden digitale Medien sukzessiv gekauft, erprobt und evaluiert, bevor in der Institutionalisierungsphase eine flächendeckende Integration beginnen konnte. Einzig die Schule S6 hat nicht sukzessiv, sondern direkt flächendeckend digitale Medien gekauft, da sie direkt bei der Neugründung der Schule sich für einheitliche Tablet-Klassen entschieden hatten. Die Schulen S3 und S7 konnten aus finanziellen Gründen noch keine flächendeckende Ausstattung realisieren. Eine systematische Evaluation fand trotzdem bei vier der fünf ‚erfolgreichen‘ Zyklen statt.

„So schnell sind wir aber nicht. Wir müssen da jetzt erst mal ein bisschen evaluieren und gucken, wie das läuft.“ (Lehrkraft von S3)

Wohingegen keine der fünf ‚nicht erfolgreichen‘ Schulen die Phase der Institutionalisierung oder Evaluation durchlaufen hat und somit auch deren Implementationsphase nie evaluiert wurde, was eine Ursache für den ‚nicht erfolgreichen‘ Integrationsprozess darstellen kann.

## 5. Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse zeigen, dass nur Lehrkräfte, die digitale Medien im Unterricht regelmäßig für eine Neugestaltung und Transformation des bisherigen Unterrichts einsetzen, auch den Integrationsprozess digitaler Medien auf Schulebene als ‚erfolgreich‘ bewerten. Das bestätigt die Annahme, dass der Integrationsprozess digitaler Medien sowohl auf Unterrichtsebene als auch auf Schulebene stattfinden sollte. Doch was ha-

ben die als ‚erfolgreich‘ bewerteten Schulen im Integrationsprozess anders gemacht als die Schulen, dessen Prozesse als ‚nicht erfolgreich‘ bewertet werden?

Hinsichtlich der Unterrichtsentwicklung scheint eine systematische Transformation des Unterrichts gemäß der III. und IV. Stufe des SAMR-Modells zielführend zu sein. Ein möglicher Grund dafür könnte der wahrnehmbare Unterschied in der Unterrichtsgestaltung mit digitalen Medien sein, welcher auf der I. und II. Stufe des SAMR-Modells durch die Substitution bisheriger Medien durch digitale weniger bemerkbar ist.

Es zeigt sich auch, dass Schulen mit erfolgreich bewerteten Prozessen bei der Integration digitaler Medien auf Schulebene größtenteils die Phasen des ‚Institutionellen Schulentwicklungsprozesses‘ durchlaufen haben und in ausnahmslos allen in dieser Untersuchung betrachteten Handlungsfeldern aktiv geworden und somit fortgeschrittener im Entwicklungsstand sind. Zudem haben nur sie teilweise maximale Ausprägungsgrade in einzelnen Handlungsfeldern erreicht, was einer systematischen und institutionalisierten Vorgehensweise im entsprechenden Handlungsfeld entspricht. Im Gegensatz dazu wurden die als ‚nicht erfolgreich‘ bewerteten Schulen in mindestens zwei Handlungsfeldern noch gar nicht tätig, was ein Indikator für das ‚Scheitern‘ der Integrationsprozesse sein kann.

Besonders fallen die fehlenden Aktivitäten im Handlungsfeld „Fortbildungen in Mediendidaktik“ auf. Lehrkräfte der als nicht erfolgreich empfundenen Schulen haben weder aus eigenem Interesse noch systematisch solche Fortbildungen besucht, was sich wiederum auch in den geringen Aktivitäten bei der Entwicklung von technologiegestützten Unterrichtskonzepten, Unterrichtsmaterialien und schulinternen Curricula widerspiegelt. Hinzu kommt, dass die geringen Ausprägungen beim internen und externen Erfahrungsaustausch der ‚nicht erfolgreichen‘ Schulen auf eine nicht ausreichende Koordinierung der Kooperationen sowohl innerhalb des Kollegiums als auch mit externen Partnern hindeuten. Dies fällt unter anderem zum Aufgabenfeld von Steuergruppen, dessen Bildung und Unterstützung nach Meinung von acht der neun Befragten unabdingbar ist.

In Bezug auf den Ablauf der Schulentwicklungsprozesse zeigen die Ergebnisse, dass vor der Bereitstellung digitaler Medien eine Analysephase erfolgen sollte, in der die Real- und Idealsituation der Schule sowie die Zielvereinbarung und Prozessplanung geklärt werden. Die Phase der Implementation sollte von Schulen genutzt werden, um den Einsatz digitaler Medien zu erproben und um sukzessiv weitere digitale Medien zu integrieren. Hinzu kommt, dass die Einbindung einer systematischen Evaluation zur Überprüfung der aufgestellten Ziele auch von Schulen, welche die Phase der Institutionalisierung noch nicht erreicht haben, genutzt werden sollte.

Aus den Ergebnissen der Untersuchung lassen sich Handlungsempfehlungen für Schulen ableiten, welche digitale Medien in Unterricht und Schulen integrieren möchten. Um digitale Medien im Unterricht didaktisch sinnvoll nutzen zu können, sollten Schulen

- Lehrkräfte systematisch bei der Teilnahme an fachspezifischen und allgemeinen Fortbildungen in Mediendidaktik und bei der Erstellung, Beschaffung und dem

systematischen Austausch von Unterrichtsmaterialien unterstützen, so dass der Einsatz digitaler Medien auch gemäß der III. und IV. Stufe des SAMR-Modells verwirklicht werden kann.

- in allen hier betrachteten Handlungsfeldern (Unterstützung der Schulleitung und Steuergruppe; Fortbildungen in Medienkompetenz/Mediendidaktik; schulinterne Curricula; Materialauswahl und -entwicklung; interner/externer Erfahrungsaustausch; IT-Infrastruktur und digitale Medien; IT-Support und Administration) agieren.
- einen ständig erreichbaren externen IT-Support für alle Akteure der Schule bereitstellen.
- Steuergruppen bilden, um den Integrationsprozess zu koordinieren, zu dokumentieren und für die bestmögliche Partizipation aller Schulmitglieder zu sorgen.
- die Steuergruppenbildung vor der Analysephase und diese wiederum vor dem ersten Kauf digitaler Medien vornehmen.
- die Implementationsphase für die sukzessive Bereitstellung und Erprobung digitaler Medien nutzen.
- fortwährend eine zyklische Evaluation des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht durchführen.

Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass aufgrund der kleinen Stichprobe von nur neun Lehrkräften aus unterschiedlichen Schulen, Schularten und Bundesländern sowie des nicht validierten Analyserasters die Empfehlungen keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit besitzen. Für eine weitergehende Nutzung der Verfahren bzw. des Analyserasters müssen diese einer weiteren methodischen Validierung unterzogen werden. Zur Erhöhung der Validität sind auch die Einschätzungen und Blickwinkel weiterer Lehrkräfte derselben Schulen miteinzubeziehen, welche auch in Form von Interviews erhoben werden könnten. Auch eine Analyse weiterer Dokumente wie Schulprogramme, schulinterne Curricula und anderen Informationsquellen der Schulen könnten zweckdienlich sein und bei einer Fortführung der Studie mit einfließen. Aufgrund des mehrjährigen Zeitraums eines solchen Schulentwicklungsprozesses wären auch mehrere, aufeinander aufbauende Erhebungen sinnvoll, um noch aktuelleres und lückenloseres Wissen zu erheben.

Die Ergebnisse der Studie können zur Beratung von Schulen bei weiteren Schulentwicklungsprozessen zur Integration digitaler Medien genutzt werden. Denn aufgrund der stetigen Weiterentwicklung von digitalen Medien und den sich damit auftuenden Chancen für die Unterrichtsgestaltung wird die Integration digitaler Medien eine ständige Aufgabe der Schule bleiben, so dass der komplexe Prozess der erfolgreichen Integration digitaler Medien nie vollkommen abgeschlossen sein wird.

## Literatur

- Bos, W., Eickelmann, B. & Gerick, J. (2014a). *ICILS 2013 auf einen Blick. International Computer and Information Literacy Study. Presseinformationen zur Studie und zu zentralen Ergebnissen*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Eickelmann, B., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., Schulz-Zander, R. & Wendt, H. (Hrsg.) (2014b). *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1995). *Institutioneller Schulentwicklungsprozess*. Bönen: Kettler.
- Dederling, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- De Witt, C. & Czerwionka, T. (2007). *Mediendidaktik*. Bielefeld: Bertelsmann (Studientexte für Erwachsenenbildung).
- Heinen, R. & Kerres, M. (2015). Individuelle Förderung mit digitalen Medien. Handlungsfelder für die systematische, lernförderliche Integration digitaler Medien in Schule und Unterricht. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Individuell fördern mit digitalen Medien – Chancen, Risiken, Erfolgsfaktoren* (S. 96–161). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Hohenwarter, M. (2006). *GeoGebra-didaktische Materialien und Anwendungen für den Mathematikunterricht*.
- KMK (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601–613). Wiesbaden: Springer VS.
- MPFS (2017). *JIM-Studie 2017. Jugend, Information, (Multi-) Media*.
- Puentedura, R. R. (2014). *SAMR: A Contextualized Introduction*.
- Schaumburg, H. (2015). Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule. Medienpädagogische und -didaktische Perspektiven. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Individuell fördern mit digitalen Medien – Chancen, Risiken, Erfolgsfaktoren* (S. 20–94). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Thomas Lind

## **Unterricht nachhaltig weiterentwickeln – Welchen Beitrag kann schulische Personalentwicklung leisten?**

### **Was Sie in diesem Beitrag erwartet**

Der vorliegende Beitrag thematisiert die Frage, wie im Rahmen der schulischen Personalentwicklung die professionelle Weiterentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern so gestaltet werden kann, dass eine nachhaltige Unterrichtsentwicklung befördert wird. Dies ist insbesondere deshalb geboten, weil dieser Bereich landesrechtlich nur sehr abstrakt geordnet ist und Lehrkräfte der allgemeinen Fortbildungspflicht sehr unterschiedlich nachkommen.

Hierbei werden Kernprobleme der Unterrichtsentwicklungs- und Fortbildungsforschung aufgegriffen. Die Herausforderung, Inhalte aus Fortbildungen im eigenen schulischen Kontext anzuwenden wird ebenso beleuchtet wie die Verschränkung von Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsarbeit sowie die Rolle von Schulleitung und Lehrkräften.

Darauf aufbauend werden Handlungsvorschläge bereitgestellt, die sich gleichermaßen an Lehrerinnen und Lehrer wie auch an schulische Führungskräfte richten. Zusammengefasst stellen sie dar, wie durch gemeinsame Professionalisierung des Kollegiums und die koordinierte Professionalisierung einzelner Lehrkräfte, gute Voraussetzungen für eine gelingende Unterrichtsentwicklung geschaffen werden können.

### **Schlüsselbegriffe**

Professionalisierung, Personalentwicklung, Unterrichtsentwicklung, Fortbildung, Fortbildungsplanung, Teamarbeit, Mitarbeitergespräch, Qualitätsentwicklung

## **1. Einleitung**

Die Bedeutung der professionellen Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern für einen qualitätsvollen Unterricht und hierdurch für ein leistungsfähiges Schulsystem scheint unbestritten. Sind für das Lehramtsstudium und den Vorbereitungsdienst Prüfungsordnungen und curriculare Grundlagen vorzufinden, ist der Bereich des Weiterlernens im Beruf nur sehr lückenhaft strukturiert und das, obwohl Ergebnis-

se der empirischen Bildungsforschung die Bedeutung der professionellen Weiterentwicklung für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern bestätigen (vgl. Robinson, 2011).

Zwar gibt es in allen Bundesländern eine allgemeine Verpflichtung zur Fortbildung von Lehrkräften. Betrachtet man bestehende Vorgaben näher, fällt jedoch eine gleich zweifache Individuumszentrierung auf. Es ist zum einen Lehrerinnen und Lehrern überwiegend selbst überlassen, in welchem Umfang und für welche Fortbildung sie sich anmelden. Zum anderen ist nicht geregelt, wie Lernergebnisse und daraus resultierende Unterrichtserfahrungen gewinnbringend geteilt werden können. Gerade, weil Unterrichtsentwicklung mehr ist als die Weiterentwicklung des Unterrichts einzelner Lehrkräfte und mit dem Begriff ein schulweiter Prozess verbunden ist, wäre dies jedoch von großer Bedeutung. Soll Unterrichtsentwicklung gelingend gestaltet werden, erscheint es notwendig, zu klären, wie im Rahmen der schulischen Personalentwicklung die Professionalisierung von Lehrkräften gefördert werden kann. Dies ist umso mehr von Bedeutung, weil „seit Mitte der neunziger Jahre das konzeptionelle und empirische Wissen über schulinterne Qualifikationsprozesse, ausgenommen in spezifischen Projekten mit wissenschaftlichen Begleitungen [...] sehr abgenommen hat“ (DVLfB, 2018, S. 66).

## 2. Ziel des Beitrages

In diesem Beitrag sollen daher Möglichkeiten für die professionelle Weiterentwicklung von Lehrkräften im System Schule ausgelotet werden. Dabei soll davon ausgegangen werden, dass für die erfolgreiche Zusammenarbeit von Lehrkräften auch gemeinsame Lernprozesse und geteiltes Wissen als gemeinsame Arbeitsgrundlage notwendig sind. Neben der Perspektive des Individuums soll deshalb eine Team-Perspektive systematisch einbezogen werden. Ebenso ist eine Führungsperspektive notwendig, weil Schulleitungen die Durchführung des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags sicherstellen und für die Personalentwicklung verantwortlich sind. Unter Berücksichtigung dieser Perspektiven werden vier Thesen abgeleitet und dargestellt. Im Anschluss daran werden fünf Handlungsvorschläge vorgestellt, die sich an Lehrerinnen und Lehrer sowie an schulische Führungskräfte richten.

## 3. Perspektiven auf Professionalisierung

Unterricht kann vor allem dann nachhaltig weiterentwickelt werden, wenn Professionalisierung nicht ausschließlich aus der Sicht der einzelnen Lehrkräfte gedacht wird, sondern die Kooperation in Teams sowie die Zusammenarbeit mit der Schulleitung berücksichtigt wird. Daher soll nun aus Sicht dieser drei Perspektiven die Professionalisierung von Lehrkräften beschrieben werden.

### 3.1 Perspektive Lehrkraft

Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern ist in allen Bundesländern über den Besuch von Fortbildungen verbindlich geregelt. Dennoch sind diese Regelungen, etwa in den Landesbeamtengesetzen, Schulgesetzen und Dienstordnungen sehr abstrakt formuliert und daher wenig überprüfbar. Lehrerinnen und Lehrern ist es überwiegend selbst überlassen, wie und in welchem Maße sie die allgemeine Verpflichtung ausfüllen. Dies führt dazu, dass die Nutzerinnen und Nutzer von Fortbildungsangeboten eine eher „positiv selektive Gruppe von Lehrkräften“ (Richter, 2016, S. 252) darstellt: sie befindet sich in der Mitte der beruflichen Karriere, ist eher intrinsisch motiviert und verfügt sowohl über ein hohes Engagement als auch eine erhöhte Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. ebd.). Diejenigen Lehrkräfte, die eine Fortbildung besonders benötigen, etwa, weil sie fachfremden Unterricht erteilen, nutzen Fortbildungsangebot nur in sehr geringem Maße und das, obwohl sie ihren Bedarf als besonders hoch einschätzen (vgl. Hoffmann & Richter, 2016, S. 483ff.).

Maßnahmen zur professionellen Weiterentwicklung sollten sich daher an alle Lehrerinnen und Lehrer richten und insbesondere auch die Lehrkräfte einbeziehen, die wenig oder kein Interesse an beruflichem Lernen zeigen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Professionalisierung mehr umfasst als den Besuch von Fortbildungen. Neben den schulischen Formaten wie z. B. Studientagen und Formen des selbstgesteuerten Lernens, etwa mit Fachliteratur, ist es vor allem auch der kollegiale Austausch, der zur Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis beiträgt.

### 3.2 Perspektive Team

Der schulische Bildungsauftrag wurde in den letzten Jahren erweitert. Neben einer heterogener werdenden Schülerschaft sind neue Aufgabenfelder, wie z. B. Bildung in der digitalen Welt und Inklusion als Aufgabe aller Schulen hinzugekommen. Die Vielzahl an neuen Aufgaben ist alleine, als „Einzelkämpfer“, nicht zu bewerkstelligen. Notwendig und zugleich auch sinnvoll erscheint daher die Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Teams. Hier kann Unterricht dem erweiterten Bildungsauftrag entsprechend gestaltet werden. Ein gemeinsam abgestimmtes, arbeitsteiliges Vorgehen kann entlastend wirken (vgl. AVS Thurgau, 2015). Solche Teams fungieren dabei sowohl als Arbeits- wie auch als Lernteam und nehmen gleichermaßen den Unterrichtsalltag wie auch die Unterrichtsentwicklung in den Blick. In ihnen wird Unterricht gemeinsam vorbereitet und voneinander und miteinander gelernt (vgl. ebd.).

Maßnahmen zur professionellen Weiterentwicklung von Lehrkräften müssten daher Antworten geben, wie Lernen nicht nur als Prozess von Einzelpersonen, sondern auch als Lernprozess eines gesamten Teams gestaltet werden kann und wie hierbei auch individuelle Lernprozesse einbezogen werden können.

### 3.3 Perspektive Schulleitung

Trotz der festgestellten Individuumsperspektive haben Schulleitungen in Bezug auf Fortbildung von Lehrkräften eine wichtige Rolle. Sie steuern die qualitätsvolle Weiterentwicklung der Schule und tragen in diesem Rahmen dafür Sorge, „dass neue Erkenntnisse der Pädagogik, Didaktik und der Fachwissenschaften in die Arbeit der Schule einbezogen werden“ (KM, 1976). Weiterhin wirken sie beim Fortbildungsbesuch mit, indem Lehrerinnen und Lehrer Fortbildungen in Abstimmung mit der Schulleitung besuchen und diese im Einzelfall zum Fortbildungsbesuch auch verpflichtet werden können.

Es müsste daher geklärt werden, welches Rollenverständnis von Schulleitungsmitgliedern in Bezug auf die Professionalisierung von Lehrkräften den entsprechenden Maßnahmen zugrunde liegt. Daran anknüpfend sollten Möglichkeiten aufgezeigt werden, mit denen man Lehrerinnen und Lehrern, die bisher an keiner Fortbildung teilnehmen, gezielt ansprechen kann.

## 4. Thesen zur Professionalisierung im System Schule

### 4.1 These 1: Transfer in das eigene Unterrichtshandeln fokussieren

In der schulischen Praxis wird der Besuch von Fortbildungen mit dem Weiterlernen im Beruf vielfach gleichgesetzt (vgl. Hoffmann & Richter, 2016, S. 489). Bei dieser Form der Professionalisierung werden, im besten Falle, Teilnehmende mit Inhalten vertraut gemacht, ein Mehrwert herausgearbeitet und Handlungsideen entwickelt. Den Transfer an den unterschiedlichen Schulen müssen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer jedoch häufig eigenständig und alleine gestalten. Dies ist besonders dann schwierig, wenn der Transfer in das Unterrichtshandeln gar nicht im Mittelpunkt der Veranstaltung steht und sich diese auf die Präsentation neuer Inhalte beschränkt, sodass für die gemeinsame Verarbeitung kein Raum mehr bleibt. Daher verwundert es nicht, wenn die mit der Fortbildung verbundenen Erwartungen nur selten erfüllt werden (vgl. Dubs, 2012, S. 96).

Fortbildungen sind deshalb vor allem dann wirksam und leisten einen Beitrag zur Unterrichtsentwicklung, wenn Fortbildungsinhalte auf der Grundlage der Unterrichtsforschung basieren und die fachlichen Verstehensprozesse der Schülerinnen und Schüler fokussiert werden. Weiterhin werden nicht nur neue Kenntnisse erworben, sondern auch daraus resultierende Unterrichtsergebnisse vorgestellt und reflektiert. Hierbei werden die Teilnehmenden kontinuierlich begleitet und unterstützt (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2015, S. 144ff.). Dies ist möglich in klassischen Fortbildungen, die sich jedoch über einen längeren Zeitraum erstrecken, Erprobungsphasen beinhalten und in einer konstanten Gruppe stattfinden.

Möglich ist dies jedoch auch in schulinternen Qualifizierungsformaten, zu denen etwa Studientage eines gesamten Kollegiums sowie entsprechend ausgestaltete Fachkonferenzen mit den Lehrkräften eines bestimmten Fachs zählen. Hier können Lehrkräfte einer Schule wirksame Impulse für ihr Unterrichtshandeln erhalten, gemeinsam mit ihren Kolleginnen und Kollegen Unterricht planen und anschließend Unterrichtserfahrungen teilen. Wie eingangs festgestellt, bestehen hier jedoch noch konzeptionelle und empirische Lücken (vgl. DVLFb, 2018, S. 66ff.).

Dieser Forderung könnte in der schulischen Praxis entsprochen werden,

- indem die professionelle Entwicklung von Lehrkräften gezielt geplant wird (vgl. 5.1),
- indem die vorhandenen Kompetenzen in einem Team sichtbar gemacht und miteinander verknüpft werden (vgl. 5.2),
- indem Mitarbeitergespräche, in denen die professionelle Weiterentwicklung der Lehrkräfte fokussiert wird, zwischen Schulleitung und Lehrkraft durchgeführt werden (vgl. 5.4),
- indem die schulische Qualitätsentwicklung Qualifizierungselemente enthält, die die Unterrichtsentwicklung im Kollegium befördern (vgl. 5.5).

#### 4.2 These 2: Verschränkung von Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsarbeit

Der Begriff der Unterrichtsentwicklung fokussiert laut Horster und Rolff (2006, S. 68) die „Gesamtheit der systematischen Anstrengungen, die darauf gerichtet sind, die Unterrichtspraxis im Sinne eines sinnhaften und effizienten Lernens zu optimieren“. Trotz dieses ganzheitlichen Ansatzes zeigen Studien zu den Effekten der Schulprogrammarbeit, dass sie „keine nennenswerte Breitenwirkung für Qualitätsverbesserungen in der Lernkultur und der Unterrichtskultur zu entfachen“ (Holtappels, 2014, S. 36) vermögen und die in Schulprogrammen vorhandenen Schwerpunkte hierfür inhaltlich zu speziell sind (vgl. ebd.). Zudem kommt es im Rahmen der Unterrichtsentwicklung häufig nur zu einer oberflächlichen Kosmetik, wohingegen zu selten an den Tiefenstrukturen der Unterrichtsqualität gearbeitet wird (IPSN, 2012, S. 4). Die Unterrichtsentwicklung hat demnach die eigentliche Unterrichtsarbeit nicht erreicht.

Ziel muss es daher sein, Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsarbeit stärker miteinander zu verschränken. Die Unterrichtsarbeit von Lehrerinnen und Lehrern wäre dann der Ausgangspunkt, von dem aus schulische Schwerpunkte der Unterrichtsentwicklung in den Blick genommen werden. Dieses Zusammenspiel hieße dann, bei der eigenen Unterrichtsarbeit bestimmte, schulweit abgestimmte Gesichtspunkte zu berücksichtigen. Dies kann als Rekontextualisierung schulischer Schwerpunkte im eigenen Unterricht verstanden werden.

Dieser Forderung könnte in der schulischen Praxis entsprochen werden,

- indem Unterricht gemeinsam in Teams vorbereitet und entwickelt wird (vgl. 5.2),
- indem im Rahmen der schulischen Qualitätsentwicklung Lernanlässe geschaffen werden, die Auswirkung auf das Unterrichtshandeln haben (vgl. 5.5).

### 4.3 These 3: Schulleitungsmitglieder als Leiter von Lernprozessen

Schulgesetzliche Regelungen sehen wie oben beschrieben vor, dass Fortbildungen zwar „in Abstimmung“ mit der Schulleitung besucht werden. Häufig wird die Rolle der Schulleitung bei der professionellen Weiterentwicklung von Lehrkräften jedoch nur organisatorisch verstanden, etwa indem eine Kollision mit anderen schulischen Terminen geprüft wird.

Aufbauend auf diesen organisatorischen Aufgaben gilt es, Professionalisierung von Lehrkräften im Sinne einer Weiterentwicklung von Unterricht und Schule zu sehen und der Schulleitung eine aktivere Rolle zukommen zu lassen (vgl. Hargreaves & Fullan, 2012, S. 164). Ergebnisse der Bildungsforschung zeigen, dass sich dies als hoch wirksam, bezogen auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern, erwiesen hat (vgl. Robinson, 2011, S. 104ff.).

Aufgabe der Schulleitung ist es daher, die Lernprozesse von Lehrkräften anzuleiten. Dies beinhaltet, ihnen Zielperspektiven für die professionelle Weiterentwicklung aufzuzeigen, sie bei der Auswahl eines Ziels und dem Setzen von Prioritäten zu beraten, Fortbildungsmöglichkeiten zu vermitteln sowie non-formale und informelle Lernwege zu eröffnen. Dies kann etwa durch Verweis auf Fachliteratur oder Vermittlung von internen oder externen Hospitationsangeboten geschehen. In beiden Fällen interessieren sich Schulleitungsmitglieder für Lernergebnisse und gemachte Unterrichtserfahrungen und unterstützen den Transfer in das eigene Handeln sowie in das Kollegium insgesamt (vgl. Timperley, 2012). Die Schulleitung ist an dieser Stelle aktiv in das Lernen der Lehrkräfte eingebunden. Dies geschieht jedoch nicht in einem bevormundenden Sinne, sondern schafft den Rahmen dafür, dass Lehrerinnen und Lehrer sich als Professionelle begreifen und ihre Weiterentwicklung proaktiv angehen.

Dieser Forderung könnte in der schulischen Praxis entsprochen werden,

- indem die Planung der professionellen Entwicklung eingefordert wird (vgl. 5.1),
- indem diese Planung anschließend im Mitarbeitergespräch besprochen wird (vgl. 5.4),
- indem die schulische Qualitätsentwicklung als gemeinsamer Lernanlass verstanden wird und entsprechende Qualifizierungsangebote geschaffen werden (vgl. 5.5).

#### 4.4 These 4: Lehrerinnen und Lehrer als Professionelle stärken

Wie eingangs beschrieben, sind Lehrkräfte zwar zur Fortbildung verpflichtet, Erhebungen zum Fortbildungsbesuch zeigen jedoch, dass dieser in einigen Bundesländern nur bei 56 % der Lehrkräfte auch tatsächlich erfolgt (vgl. Hoffmann & Richter, 2016, S. 489). Das Rollenverständnis von Lehrkräften in Bezug auf ihre kontinuierliche Professionalisierung ist daher zu präzisieren.

Sehr interessant ist in diesem Zusammenhang das Verständnis, das auch dem Teaching and Learning International Survey (TALIS) zugrunde liegt. Die Professionalität von Lehrkräften ist demnach gekennzeichnet durch ein gesichertes Professionswissen, das Lehrkräfte proaktiv und angepasst an die jeweiligen Bedarfe erweitern und ausbauen. Sie verfügen als Professionelle über Handlungsfreiheiten und treffen Entscheidungen, etwa zur Unterrichtsgestaltung, in eigener Verantwortung. Als aktive Mitgestalter bringen sich die Lehrkräfte in das Kollegium und in einzelne Teams ein und verfügen über eine teamorientierte Arbeitsweise (vgl. OECD, 2017). Von diesem Verständnis soll im Folgenden ausgegangen werden, wenn von Professionalisierung und Weiterlernen im Beruf gesprochen wird.

Dieser Forderung kann in der schulischen Praxis entsprochen werden,

- indem schulische Führungskräfte die Planung der professionellen Entwicklung unterstützen und zugleich einfordern (5.1),
- indem gemeinsam als Team gelernt und entwickelt wird (5.2),
- indem vorhandene Kompetenzen sichtbar gemacht und verknüpft werden (5.2),
- indem im Mitarbeitergespräch die Möglichkeit geboten wird, seine Professionalität zu zeigen (5.4).

## 5. Handlungsvorschläge

Auf der Grundlage der dargestellten Thesen werden die folgenden Handlungsvorschläge für Lehrkräfte und Schulleitungsmitglieder unterbreitet.

### 5.1 Planung der professionellen Entwicklung

Damit die Wahl der Fortbildungsmaßnahmen nicht Beispiel von Beliebigkeit ist, sondern Ausdruck einer gelebten Professionalität von Lehrkräften, muss dieser Prozess eigenständig und in Abstimmung mit der Schulleitung geplant werden.

Durch ein strukturiertes Vorgehen kann die Planung der professionellen Entwicklung sichergestellt und, sofern vorhanden, in einem Portfolio dokumentiert werden. Die unten dargestellten Leitfragen können dazu dienen, diesen Prozess noch reflektierter und auf eine nachhaltigere Kompetenzentwicklung im Beruf hin zu planen und somit die Unterrichtsentwicklung zu befördern. Dies schließt gemeinsame

Lernanlässe in der alltäglichen Teamarbeit und bei schulinternen Studientagen explizit mit ein.

Ausgangspunkt sind hierbei stets die Stärken der Lehrkraft, die u. a. auch durch Feedback von Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schülern sowie der Schulleitung präzisiert werden. Unter Berücksichtigung dieser Stärken sowie von Kriterien für guten Unterrichts, wie sie insbesondere in den Orientierungs- bzw. Referenzrahmen der Länder enthalten sind, legt die Lehrkraft Arbeitsbereiche fest, wählt aus möglichen Themenfeldern einen Bereich begründet aus und setzt sich eigene Ziele. Ebenso beschreibt sie, wie sie selbst aber auch die Schülerinnen und Schüler und ggf. auch andere Personen, etwa Eltern, davon profitieren. Dieser Perspektivwechsel ist von Bedeutung, um zu verdeutlichen, was ein verändertes Lehrerhandeln für Schülerinnen und Schüler impliziert.

In einem nächsten Schritt plant die Lehrkraft, wie sie die Kompetenzen erwerben kann, um das Ziel zu erreichen und welche Fortbildungsangebote sie hierfür nutzt. Weil Unterrichtsentwicklung mehr ist als die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts überlegt sie auch, mit wem sie das Ziel gemeinsam erreichen kann, welche Schritte hierfür notwendig sind und woran sie erkennt, dass sie das Ziel erreicht hat. Ebenso entwickelt sie Ideen, wer sie in welchem Maße dabei unterstützen kann, das Ziel zu erreichen und wer an gemachten Erfahrungen und Erkenntnissen noch Interesse hätte.

*Beispielhafter Fragebogen zur Planung der professionellen Entwicklung*

Das sind meine persönlichen und professionellen Stärken:

Unter Berücksichtigung der Kriterien guten Unterrichts und aufbauend auf meinen Stärken möchte ich an diesen Themen weiter arbeiten:

Für die nächste Zeit wähle ich dieses Thema und setze mir das folgende Ziel:

So profitiere ich davon, wenn ich mein Ziel erreiche:

So profitieren meine Schülerinnen und Schüler sowie andere Personen davon, wenn ich mein Ziel erreiche:

Hierdurch kann ich die Kompetenzen erwerben, um das Ziel zu erreichen:

Mit dieser Person kann ich mein Ziel gemeinsam erreichen:

Das möchte ich ausprobieren, um mein Ziel zu erreichen:

Daran mache ich fest, ob ich mein Ziel erreicht habe:

Diese Personen unterstützen mich dabei, mein Ziel zu erreichen, indem sie Folgendes tun:

Diese Personen sind noch an meinen Erkenntnissen und Erfahrungen interessiert:

## 5.2 Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in Teams

Die Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern ist fester Bestandteil ihrer Professionalität (vgl. OECD, 2017) und wird insbesondere bei der Bewältigung von Aufgaben wie der Inklusion als notwendige Strategie angesehen. Kooperation im Kollegium kann, wie auch die Wertschätzung von Fortbildung, zu einer höheren Motivation im Lehrberuf beitragen (vgl. Richter, 2016, S. 252). An dieser Stelle soll die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in Teams vor allem als Möglichkeit vorgestellt werden, mit denen Lernen und Arbeiten, zwei unterschiedliche Funktionen eines Teams, verbunden und verschränkt werden können. Als Arbeitsteam geht es darum, sich gegenseitig zu entlasten, indem komplexere Aufgaben arbeitsteilig angegangen und bearbeitet werden. Als Entwicklungsteam geht es darum, Unterricht gemeinsam weiterzuentwickeln und Lernergebnisse unter Berücksichtigung der jeweils spezifischen Ausgangslage zu verbessern. Dies kann insbesondere auch mit Bezug auf schulweite Entwicklungsprozesse geschehen, die dezentral in einzelnen Teams ausgestaltet werden, um möglichst nah am eigentlichen Unterrichtshandeln zu sein. Damit wird deutlich, dass eine solche Zusammenarbeit mehr ist, als eine, die primär der Legitimation des bisher Bestehenden dient. Durch eine derart fokussierte Teamarbeit können Unterrichtsarbeit und Unterrichtsentwicklung sinnvoll miteinander verbunden werden.

Um durch die Teamarbeit die Professionalisierung der Lehrkräfte zu unterstützen, gilt es Teamaufgaben mit den jeweiligen Kompetenzen in Beziehung zu setzen. Hierfür ist es ein erster Schritt, gemeinsam festzustellen, welche Aufgaben im Team vorhanden sind. Dies ist je nach Art des Teams sehr verschieden: Bei einem Jahrgangsteam mit Klassenlehrkräften einer Grundschule können dies beispielsweise die einzelnen Unterrichtsfächer oder auch eine Fächergruppe sein, während ein Fachteam einer weiterführenden Schule Aufgaben eher nach fachlichen Bereichen und Klassenstufen differenziert.

Werden in einem zweiten Schritt auch die vorhandenen Kompetenzen und Stärken der Lehrkräfte sichtbar gemacht, können sich im gemeinsamen Dialog Zuständigkeiten für einzelne Aufgaben ergeben, die dann arbeitsteilig bearbeitet werden. Dies ermöglicht eine sinnvolle Verknüpfung von Unterrichtsarbeit und Unterrichtsentwicklung. Vorhandenes und sich erweiterndes professionelles Wissen wird genutzt, um entsprechende Materialien zu erstellen, die auch von anderen Lehrkräften eingesetzt werden können. Diese Zuständigkeit im Team kann und sollte auch bei der Planung der professionellen Entwicklung berücksichtigt werden. Die Teilnahme an einer Fortbildungsreihe zum Rechtschreibunterricht kann z. B. gezielt damit verbunden werden, sinnvolle Impulse für das gesamte Team zur Verfügung zu stellen.

Neben dem vorgestellten arbeitsteiligen Vorgehen gibt es Themenstellungen, die für alle Teammitglieder besondere Bedeutung haben, etwa, weil sie sich aus der schulischen Qualitätsentwicklung ergeben, und die deshalb auch die Auseinandersetzung aller Teammitglieder erfordern. Hierbei sichten die Teammitglieder verschiedene unterrichtliche Konzepte, identifizieren besonders tragfähige Konzepte

und planen, erproben und reflektieren auf dieser Grundlage ihr gemeinsames Unterrichtshandeln. Eine solche Zusammenarbeit bietet das Potenzial zur Kooperation, wie sie der professionellen Lerngemeinschaft (vgl. Rolff, 2007, S. 113ff.) entspricht: Die Zusammenarbeit ist gekennzeichnet von einem reflektierenden Dialog und einer damit einhergehenden Deprivatisierung der Unterrichtspraxis. Es gibt einen gemeinsamen Fokus auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage einer gemeinsamen Zielvorstellung.

Langjährige Erfahrungen zu einer solchen Zusammenarbeit wurden beispielsweise im Projekt SINUS und seinen entsprechenden Nachfolgeprojekten gesammelt. Dem Projekt lag ein Implementierungsverständnis zugrunde, nach dem Unterrichtsentwicklung sich an bekannten Problembereichen des (Fach-)Unterrichts orientiert (vgl. Ostermeier et al., 2004). Hierzu wurden für den mathematischen sowie naturwissenschaftlichen Unterricht didaktische Handreichungen mit umfangreichen Beispielen zur Verfügung gestellt, die den gemeinsamen Austausch über die Unterrichtsarbeit erleichtern (vgl. Ostermeier et al., 2004, S. 217). Damit wird der Lehrerkooperation, die im Sinus-Projekt als zentrales Prinzip verstanden wird, eine inhaltliche Grundlage gegeben. Der Abschlussbericht zeigt, dass die Lehrkräfte „überwiegend in der Lage waren, die Impulse aufzugreifen und sie in die eigene Arbeit zu integrieren“ (Fischer et al., 2014, S. 20).

Das Beispiel des SINUS-Projekts zeigt, dass eine entwicklungsorientierte Zusammenarbeit in der Praxis möglich ist und die Unterrichtsentwicklung durch fachliche Impulse sinnvoll unterstützt werden kann. Dies sollte im Rahmen der schulischen Personalentwicklung noch viel stärker Berücksichtigung finden, weil hierdurch die Weiterentwicklung des Unterrichts in einem umfassenderen Sinne möglich wird, als traditionelle Weiterbildung dies zu leisten vermag (vgl. Oelkers & Reusser, 2008, S. 390).

### 5.3 Lernen im Kollegium bilanzieren

Professionelle Weiterentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in einem umfassenden Sinne zu verstehen heißt auch, miteinander und voneinander zu lernen. Dieser Bereich wird in Schulen häufig nur unsystematisch praktiziert. Dabei gibt es viele Möglichkeiten, etwa zum Ende eines Schuljahres, Entwicklungen auf ganz unterschiedlichen Ebenen zu bilanzieren, Positives hierdurch zu teilen und auch über die Grenzen des eigenen Unterrichts zu etablieren. Hierfür bietet sich vor allem die Fachkonferenz an. In kleinen Systemen kann dieser Bilanzierungsprozess auch mit dem gesamten Kollegium durchgeführt werden.

Auf der Ebene der Lehrkräfte können diese eine individuelle Bilanz ziehen. Sie resümieren, was sie im Laufe des Schuljahres erprobt haben, identifizieren, was sich davon besonders gelohnt hat und wer dadurch welchen Mehrwert hatte. Zudem überlegen sie, wer noch an den Ergebnissen interessiert wäre und wie dies einfach und verständlich dargestellt werden könnte. Neben kurzen Übersichten können dies

vor allem auch Einladungen zur kollegialen Hospitation sein. An dieser Stelle ist es auch sinnvoll, Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern einzubeziehen. Dies ist insbesondere dann sinnvoll, wenn an der Schule ein Feedback von Schülerinnen und Schülern im Rahmen eines Qualitätsmanagementsystems vorgesehen ist. In den einzelnen Teams oder auch im gesamten Kollegium kann sich dann, auf freiwilliger Basis, über die jeweiligen Bilanzen ausgetauscht werden. Die positiven Entwicklungen der Lehrkräfte werden hierdurch in den Mittelpunkt gestellt und gewürdigt.

Das folgende Beispiel zeigt, wie dies beispielhaft möglich ist. Das Kollegium einer Grundschule veranstaltet gegen Ende des Schuljahres eine sogenannte „Geben- und Nehmen-Konferenz“. Hierbei entscheiden sich die einzelnen Jahrgangsteams für ein Hauptfach und überlegen, womit die Teammitglieder bezogen auf ihre Unterrichtsarbeit in diesem Fach zufrieden sind und was sich so bewährt hat, dass sie es anderen gerne zur Verfügung stellen möchten. Dies können sehr unterschiedliche und niederschwellige Erfolge sein, die, etwa bezogen auf den Deutschunterricht in einem ersten Schuljahr, von Möglichkeiten der Buchstabeneinführung, über sinnvolle Schreibanlässe bis hin zu ersten Rechtschreibphänomenen reichen. Auch wenn es den beteiligten Lehrkräften häufig nicht immer leicht fällt, über ihre eigenen Erfolge zu sprechen, werden sie durch das Interesse ihrer Kolleginnen und Kollegen wertgeschätzt. Ebenso werden Situationen besprochen, die im Nachhinein anders gelöst worden wären. An diesen Stolperstellen kann die Gruppe, falls gewünscht, Ideen für mögliche Alternativen entwickeln. Beides wird kurz und prägnant zusammengefasst, sodass es auf verständliche Art und Weise anderen Kolleginnen und Kollegen zur Verfügung gestellt werden kann. Pro Jahrgangsteam wird am Ende der Konferenz eine Erkenntnis ausgewählt und dem Plenum vorgestellt. Anschließend erhalten die einzelnen Jahrgangsteams die ausführlicheren Informationen, in denen sie gut gerüstet in das kommende Schuljahr starten können.

Weil jeder etwas gibt und gleichzeitig etwas bekommt, wird diese Konferenz als sehr gewinnbringend erlebt. Mit ihr ist es möglich, die Zusammenarbeit im Kollegium insgesamt zu stärken und wertschätzend mit der eigenen Arbeit umzugehen. Wenn sich hieraus Anfragen für eine kollegiale Hospitation ergeben, wird dies sogar noch gesteigert.

#### 5.4 Mitarbeitergespräch

Bisher wurden einige Instrumente dargestellt, die ihren Schwerpunkt bei den Lehrerinnen und Lehrern hatten. Die eigene professionelle Weiterentwicklung zu planen, in Teams zusammenzuarbeiten und Entwicklungen zu bilanzieren sind wichtige Bestandteile, die für die Professionalisierung der pädagogischen Arbeit sehr förderlich sind und die von den Lehrkräften als Professionelle ausgehen. Mit dem Mitarbeitergespräch wird nun auch die Schulleitung in die professionelle Weiterentwicklung eingebunden. Sie kann auf die geleistete Arbeit Bezug nehmen und die professionelle Weiterentwicklung aktiv unterstützen. Dies ist insbesondere von Bedeutung, weil

das Mitarbeitergespräch als Instrument teilweise auch schon eingeführt ist, der Fokus Lernen jedoch noch nicht immer im Mittelpunkt steht. Hier können Schulleitungsmitglieder einen Unterschied machen, indem sie Lern- und Entwicklungsprozesse anleiten, daraus ergebende Prozesse strukturieren und einen Transfer in das Kollegium mitorganisieren. Wenn Entwicklungsprozesse nicht selbstständig von den Lehrkräften angestoßen werden, können sie auch von Schulleitungsmitgliedern eingefordert werden.

Im Mitarbeitergespräch sollte die Planung der eigenen professionellen Weiterentwicklung explizit thematisiert werden. Gemeinsam können relevante Ziele besprochen werden und das jeweilige Schulleitungsmitglied kann bei der Suche nach entsprechenden Fortbildungsmöglichkeiten unterstützen. Hier sind auch Formen non-formalen und informellen Lernens zu berücksichtigen, etwa, wenn auf Literatur zur eigenständigen Auseinandersetzung oder auf interne oder externe Hospitationsmöglichkeiten verwiesen wird. Die Rahmenbedingungen, wie etwa Freistellung für Fortbildung und Hospitation, sollten hierbei berücksichtigt werden.

Nicht zuletzt können auch die Lernbilanzen in den Mitarbeitergesprächen besprochen werden. An dieser Stelle kann die Schulleitung Entwicklungen würdigen und für den Transfer wichtige Einschätzungen liefern. Insbesondere kann gemeinsam besprochen werden, wer weiterhin von gemachten Erfahrungen profitieren könnte und wie diese sinnvoll präsentiert werden können. Beides ist im Sinne eines gemeinsamen Lernens von großer Bedeutung. Für Schulleitungsmitglieder können daher die folgenden Reflexionsfragen eine Anregung sein (vgl. Albers & Lind, 2017):

Wer wäre noch an den Erkenntnissen und Erfahrungen von Frau X / Herrn Y interessiert? Wer in der Schule begegnet ähnlichen Herausforderungen und wäre an persönlich gewonnenen Erkenntnissen interessiert?

Was denke ich über den Inhalt der Fortbildung? Bin ich bereit, Frau X / Herrn Y bei der Integration in sein Unterrichtshandeln zu unterstützen (ggf. auch bei Widerständen)?

Welchen Beitrag kann ich leisten, um den Transformationsprozess so zu unterstützen, dass möglichst viele Personen davon profitieren? Auf welche bisherigen Entwicklungen kann sich in diesem Prozess bezogen werden?

Wie können Ergebnisse von Fortbildungen möglichst vielen Personen zugänglich gemacht werden?

## 5.5 Schulische Qualitätsentwicklung als gemeinsamer Lernanlass

Im Rahmen der schulischen Qualitätsentwicklung wird an Zielen und Maßnahmen gearbeitet, die für den Unterricht und den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler bedeutsam sind. Die Qualitätsarbeit hat daher in gleichem Maße den schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag im Blick wie auch den Unterricht, in dem dieser konkretisiert wird. Dennoch ist diese Bezugnahme auf den Unterricht durchaus herausfordernd und findet häufig nur auf sehr oberflächlicher Ebene statt (vgl. Holtappels, 2014, S. 36). Deshalb gilt es, Entwicklungsvorhaben an den Kriterien guten Unterrichts auszurichten und im Prozess eine gemeinsame Professionalisierung des Kollegiums vorzusehen, sodass das unterrichtliche Handeln der Lehrkräfte auch tatsächlich tangiert wird.

Fokussiert eine Schule im Rahmen der schulischen Qualitätsentwicklung das Thema „Bildung in der digitalen Welt“ kann die gemeinsame Professionalisierung von Lehrkräften insbesondere im Rahmen eines Studientages initiiert werden. Anschließend ist eine arbeitsteilige Weiterführung in Fachkonferenzen oder Jahrgangsteams sinnvoll, etwa, wenn der Einsatz digitaler Medien im Unterricht entsprechend der fachspezifischen Nutzungsmöglichkeiten aufgezeigt wird und entsprechende Unterrichtsvorhaben geplant werden. Dies macht ein aufeinander abgestimmtes Qualifizierungsangebot erforderlich, das je nach Schulart und Bundesland durch die einzelnen Landesinstitute bereits angeboten wird.

## 6. Reflexion und Diskussion

Dass professionelle Kompetenz für den Erfolg von Unterricht und Schule von großer Bedeutung ist, ist unbestritten. Dass die professionelle Weiterentwicklung im System Schule auf vielfältige Art und Weise gefördert werden können, wurde im vorliegenden Beitrag dargestellt. Die vorgestellten Perspektiven, Thesen und Handlungsvorschläge zielen darauf ab, hierbei sowohl Lehrerinnen und Lehrer als auch die Mitglieder der Schulleitung einzubeziehen und Professionalisierung nicht individuumsfixiert zu sehen, sondern das gemeinsame Teilen von Lernerfahrungen zum integrativen Bestandteil des Berufsverständnisses werden zu lassen. Dies trägt zum Gelingen einer innovativen und leistungsstarken Schule, in der Unterricht kontinuierlich weiterentwickelt wird, in erheblichem Maße bei.

Offene Fragen ergeben sich bei einem solchen Bild von professioneller Weiterentwicklung vor allem für die Fortbildungsinstitute, die häufig noch in einzelnen, wenig vernetzten Fortbildungsformaten denken und entsprechende Angebote durchführen. Wie Formate alternativ aussehen können, wie sie sich in höherem Maße auf schulische Entwicklungsprozesse beziehen können und sehr viel dezentraler schulische Teams unterstützen können, wäre hierbei noch zu klären.

## Literatur

- Albers, A. & Lind, T. (2017). *Fortbildung von Lehrkräften als schulische Gestaltungsaufgabe. Reflexionsfragen für Führungskräfte*. Unveröffentlichtes Manuskript. Hamburg/Oppenheim.
- Amt für Volksschule des Kantons Thurgau (AVS) (2015). *Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit. Entwicklung und Entlastung durch Kooperation*. Frauenfeld: Amt für Volksschule.
- Dubs, R. (2012). *Personalmanagement*. Studienbrief SM 0610 des Master-Fernstudienganges Schulmanagement der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript, TU Kaiserslautern.
- DVLfB (2018). *Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung*. Teil 1. Verfügbar unter: [http://www.lehrerinnenfortbildung.de/cms/index.php/download/doc\\_download/57-lehrkraeftefortbildung-in-deutschland-recherchen-fuer-eine-bestandsaufnahmerahmen-fuer-die-lehrkraeftefortbildung](http://www.lehrerinnenfortbildung.de/cms/index.php/download/doc_download/57-lehrkraeftefortbildung-in-deutschland-recherchen-fuer-eine-bestandsaufnahmerahmen-fuer-die-lehrkraeftefortbildung) [05.07.2018].
- Fischer, C., Döring, B., Rieck, K., Trepke, F., Dalehefte, I., Menk, M. & Köller, O. (2014). *Abschlussbericht 1. August 2009 bis 31. Juli 2013. Berichterstattung des Programms SINUS an Grundschulen*. Unveröffentlichter Abschlussbericht, Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Hoffmann, L. & Richter, D. (2016). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Klassenstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 481–508). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H.-G. (2014). *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel*. Münster: Waxmann.
- Horster, L. & Rolff, H.-G. (2006). *Unterrichtsentwicklung. Grundlagen einer reflektori-schen Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Institut für Pädagogik und Schulpsychologie Nürnberg (ISPN) (2012). *Herausforderung Unterrichtsentwicklung. Was Bildung und Erziehung heute bedeutet*. Verfügbar unter: [http://www.nuernberg.de/imperia/md/paedagogisches\\_institut/dokumente/pi/herausforderung\\_unterrichtsentwicklung\\_ipsn\\_mai\\_2012.pdf](http://www.nuernberg.de/imperia/md/paedagogisches_institut/dokumente/pi/herausforderung_unterrichtsentwicklung_ipsn_mai_2012.pdf) [05.07.2018].
- Kultusministerium des Landes Rheinland-Pfalz (KM) (1976). *Dienstordnung für die Leiter und Lehrer an öffentlichen Schulen in Rheinland-Pfalz*. Mainz.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2015). Wenn Lehrer zu Lernern werden – Merkmale wirksamer Lehrerfortbildungen. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties „Visible Learning“* (S. 141–160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*. Berlin: BMBF.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2017). *Teaching in Focus. Teacher Professionalism*. Verfügbar unter: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5jm3xgskpc40-en.pdf?expires=1519673959&id=id&accname=guest&checksum=1475C9E5EBAEBA7DA86C5D9C5941D265>, [05.07.2018].

- Ostermeier, C., Carstensen, C., Prenzel, M. & Geiser, H. (2004). Kooperative unterrichtsbezogene Qualitätsentwicklung in Netzwerken. Ausgangsbedingungen für die Implementation im BLK-Modellversuchsprogramm SINUS. *Unterrichtswissenschaft*, 32, 215–237.
- Richter, D. (2016). Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 245–260). Münster: Waxmann.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rolf, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Timperley, H. (2012). *Lernen und professionelle Entwicklung von Lehrkräften*. Verfügbar unter: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Educational\\_Practices/EdPractices\\_18ge.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_18ge.pdf) [05.07.2018].



## Liste der Autor\*innen

**Björn Bartram** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Ökologische und Nachhaltige Chemie an der Technischen Universität Braunschweig.

**Raphael Büttner** ist Lehramtsstudent an der Universität Trier.

**Jun.-Prof. Dr. Karim Fereidooni** ist Juniorprofessor für Didaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung an der Ruhr-Universität Bochum.

**Mina Ghomi** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Institut für Informatik, in der Forschungsgruppe Didaktik der Informatik/Informatik und Gesellschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin.

**Eileen Hage** ist wissenschaftliche Hilfskraft im Verbundprojekt „LEHREN in M-V“ der Qualitätsoffensive Lehrerbildung und Doktorandin am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Rostock.

**Kerstin Hein** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Institut für Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts der Technischen Universität Dortmund.

**Frank Heisel** ist Doktorand im Fach Romanistik mit dem Schwerpunkt Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

**Dr.<sup>in</sup> Kristina Koebe** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation der Universität Rostock.

**Lisa König** ist Doktorandin an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg im Fach Deutsch mit dem Schwerpunkt Literarisches Lernen in der Primarstufe.

**Anne Köster** ist Referentin im Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft und Doktorandin an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder) und am Institut für Bildungsforschung der Universidad Veracruzana in Xalapa, Mexiko.

**Katharina Kraus** ist Studienreferendarin an der Werner-Heisenberg-Schule in Leipzig und Doktorandin am Institut für Religionspädagogik der Universität Leipzig.

**Thomas Lind** ist als stellv. Schulleiter der Burgschule Nieder-Olm (Grundschule) tätig.

**Franziska Rein** ist Doktorandin und Lehrbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg im Fach Geschichte und Sonderschullehrerin am SBBZ Rohrerackerzentrum Esslingen.

**Johannes Schimming** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand am Institut für Religionspädagogik der Universität Leipzig.

**Anastasia Schönfeld** ist Lehrerin an der Miriam-Makeba-Grundschule in Berlin, arbeitet als Ausbilderin für das Schulfach Glück und ist Programmkoordinatorin eines Schulentwicklungsprogramms der Initiative Neues Lernen.

**Jannis Seidemann** ist Doktorand und Lehrbeauftragter an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg im Fach Geschichte.

**Nina Simon** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an der Universität Bayreuth.

**Susanne Tanejew** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Rostock und Lehrerin für Deutsch, Geschichte und Sport am Alexander-von-Humboldt Gymnasium Greifswald.

**Jun.-Prof. Dr. Timm Wilke** ist Juniorprofessor für Chemiedidaktik am Institut für Ökologische und Nachhaltige Chemie an der Technischen Universität Braunschweig.

## Liste der Critical Friends

**Dr. Kay Adenstedt** ist Studienrat des Landes Sachsen-Anhalt.

**Johanna Katharina Bethge** wurde mit einer geschichtswissenschaftlichen Arbeit an der Universität Heidelberg promoviert und arbeitet nun als Studienreferendarin an einem allgemeinbildenden Gymnasium.

**Dr.<sup>in</sup> Nora von Dewitz** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Mercator Institut für Sprachförderung und DaZ an der Universität zu Köln.

**Aysun Dođmuş** ist Lehrkraft für besondere Aufgaben in der Arbeitsgruppe Interkulturelle Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

**Nausikaä El-Mecky, Phd (cantab)** ist Kulturwissenschaftlerin und distinguished tenure track researcher an der Humanities Fakultät der Universität Pompeu Fabra in Barcelona.

**StR Muhammed Giraz** ist abgeordneter Lehrer der Juniorprofessur Didaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung an der Ruhr-Universität Bochum.

**Stefanie Heese** ist abgeordnete Lehrkraft am Institut für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Leipzig.

**Dr.<sup>in</sup> Theresa Kohlmeyer**, geb. Schwarzkopf, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Katholische Theologie an der Universität Paderborn.

**Dr. Thomas Roßbegalle** ist Studienrat und ehemaliger wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Chemiesdidaktik der Technischen Universität Dortmund.

**Laura Rödel** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentralinstitut Professional School of Education der Humboldt-Universität zu Berlin.

**Dr. Daniel Walter** ist akademischer Rat am Institut für Didaktik der Mathematik und Informatik der Universität Münster.

