



Sven Oleschko
Katharina Grannemann
Andrea Szukala (Hrsg.)

Diversitätssensible Lehrer*innenbildung

Theoretische und praktische Erkundungen

WAXMANN

Sven Oleschko, Katharina Grannemann,
Andrea Szukala (Hrsg.)

Diversitätssensible Lehrer*innenbildung

Theoretische und praktische Erkundungen



Waxmann 2022
Münster • New York

Gefördert von:

STIFTUNG
MERCATOR

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.

Print-ISBN 978-3-8309-4071-5
E-Book-ISBN 978-3-8309-9071-0
<https://doi.org/10.31244/9783830990710>

Das E-Book dieses Werks ist unter der Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:
Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitung
4.0 International

Waxmann Verlag GmbH, Münster, 2022
www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Umschlagabbildung: © Stefanie Hübner
Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses Buch ist verfügbar unter folgender Lizenz: CC-BY-NC-ND 4.0
Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International



Inhalt

Katharina Grannemann, Sven Oleschko und Andrea Szukala
Schule und Diversität: Professionalisierung für eine
Schule in der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts.....7

Forschung

Barbara Hoch und Anja Wildemann
Sensibilisierung durch Reflexion – auf dem Weg zum *Reflective Practitioner*17

Kenneth Horvath
In der „Anti-Brennpunktschule“?
Neopragmatische Perspektiven auf pädagogisches Unterscheidungskwissen,
schulische Leistungsordnungen und kategoriale Ungleichheiten33

Sebastian Barsch und Inger Petersen
Förderung sprachdiagnostischer Kompetenzen in der
diversitätssensiblen Lehrer*innenbildung
Fokus Geschichtsdidaktik57

Ilena Vagt und Sven Oleschko
Gelingende Beziehungsgestaltung im Unterricht73

Kristina-Maren Stelze
Sprachsensiblen Unterricht gemeinsam planen:
akteursgruppenübergreifende Kooperation in der Lehrkräftebildung
Ergebnisse des Projektes *Sprachsensibles Unterrichten systemisch im
Vorbereitungsdienst implementieren*85

Silke Krämer, Sven Oleschko und Bastian Bartels
Persönlichkeits- und beziehungsorientierter Unterricht – ein Angebot
zum Lernen in der VUCA-Welt105

Praxis

Theresia Jägers
Das Dilemma als Chance nutzen – Diversitätssensibilität
in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung.....129

Maik Böing

Die Umsetzung der Leitlinie „Vielfalt“ in der Lehrer*innenbildung
der zweiten Phase
Das Beispiel eines Fachseminars Geographie im
Bundesland Nordrhein-Westfalen143

Ute Faber und Michèle Schmitker

„Orcan, raus!“ –
Ein Blick in die Unterrichtspraxis159

Katinka Sánchez

Lernen mit dem Körper?
Grundlagen somatischen Lernens in der Praxis167

Ausblick

Christopher Dell

Kollektivität der Unterschiedlichen
Gesellschaft und Improvisation191

Katharina Grannemann

Erlernte Improvisation in der Lehrer*innenbildung
Ein Kommentar zu Christopher Dell197

Stefanie Hübner

Kreativität ist der Schlüssel zu allem
Diversität und Kunst: Die Idee hinter dem Titelbild199

Autor*innen201

Schule und Diversität: Professionalisierung für eine Schule in der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts

Vielfalt ist seit Langem schulische Normalität und wird gleichwohl von vielen Akteur*innen immer wieder als „Herausforderung“ beschrieben. Nicht selten dient sie auch als Erklärungsgröße für ein individuelles Belastungsempfinden im beruflichen Alltag, obwohl neuere Studien ausweisen, dass schulische Kompositionseffekte de facto geringen Einfluss auf das Wohlbefinden von Lehrpersonen haben (Van Droogenbroeck et al. 2021). Neben dem allgemeinen beruflichen Stressempfinden spielen Alltagstheorien und Bewertungsgewohnheiten, geteilte Zuschreibungspraktiken und Diskurse über Migration, aber auch institutionelle Sortiermechanismen als Faktoren eine besondere Rolle dafür, dass anscheinend spezifische Schüler:innengruppen das eigene professionelle Wirksamkeitserleben und die professionellen Einstellungen, Werthaltungen und Selbstverortungen von Lehrpersonen beeinflussen können (s. für einen Überblick für die Lehrer*innenbildung: Emmerich & Moser 2020). Tatar konstruiert angesichts der hohen Anforderungen an das pädagogisch-professionelle Selbst das migrationsorientierte Fähigkeitsselbstkonzept als Überzeugung von Lehrpersonen, dass sie auf die Entwicklung ihrer Schüler:innen mit Migrationsgeschichte einen positiven Einfluss nehmen können (Tatar et al. 2011). Der vorliegende Band adressiert die mit dieser Selbstwahrnehmung verbundenen essentiellen Fähigkeiten und Einstellungen in ihren verschiedenen Dimensionen neu, indem er inter- und transdisziplinäre Perspektiven auf Diversitätsarbeit als Aufgabe der Lehrer*innenbildung der ersten und der zweiten Ausbildungsphase öffnet. Dabei wird die Professionalisierung in und für die Schule in der globalisierten Gesellschaft des 21. Jahrhunderts vor allem als eingebettet in ein spannungsvolles, teilweise innovationsfeindliches Setting zwischen unübersichtlichen Strukturen, sophistizierter Bildungsforschung und anspruchsvoller Alltagspraxis und Ausbildungsdidaktik in den Blick genommen.

Heute werden Diversität und Heterogenität in der universitären bildungswissenschaftlichen Forschung breit thematisiert. Vor allem die Themen Inklusion und Sprachsensibilität spielen in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung, insbesondere nach dem Großforschungs- und Entwicklungsprojekt der BMBF-Qualitätsoffensive Lehrerbildung, in allen deutschen Lehrerbildungssystemen eine herausragende Rolle. Forschungsseitig kam es hier geradezu zu einer wissenschaftspolitischen Überfokussierung auf gesellschaftliche Heterogenität als besonderes Problem für die Lehrer*innenbildung. Diese begrüßenswerten Wissenszuwächse haben aber auch nichtintendierte Effekte für die Lehrer*innenbildung, wo die Curricularentwicklung der Hochschule mit Blick auf das Themenfeld Diversität mitunter auch Fragen aufwirft (Dogmus et al. 2017).

In der zweiten Phase, im Vorbereitungsdienst, sah es bis aber noch bis weit in die 2010er Jahre so aus, dass die Voraussetzungen, die Absolvent*innen aus der Hochschule mitbrachten, im Professionalisierungsprozess des Referendariats keine oder nur noch eine untergeordnete Rolle spielten. Vor allem die sprachensible Arbeit im Fachunterricht galt als eine Leerstelle, die es seminarübergreifend zu bearbeiten galt. Erst nach und nach wurde das sogenannte ‚Curriculum der Vielfalt‘ im Vorbereitungsdienst implementiert, in Nordrhein-Westfalen geschah dies beispielsweise mit der Änderung des Lehrerausbildungsgesetzes im Jahr 2016. Diese Reform stieß in vielen Zentren für die schulpraktische Lehrer*innenbildung erhebliche Innovationsprozesse an. Die anschließenden ausbildungsdidaktischen Neugestaltungsbedarfe waren Ausgangspunkt des Implementierungsprojektes „Sprachsensibles Unterrichten fördern“, unterstützt durch die Stiftung Mercator und umgesetzt in Kooperation mit dem Ministerium für Schule und Bildung, der Bezirksregierung Arnsberg und der Professur Fachdidaktik der Sozialwissenschaften der Universität Münster, welches die Grundlage für einen Teil der in diesem Band versammelten Arbeiten bildet.

Die Beiträge sind auf verschiedenen Ebenen situiert. Im ersten Teil werden bildungswissenschaftliche und -soziologische Perspektiven auf eine sprach- und diversitätssensible Lehrer*innenbildung aufgezeigt und gefragt, wie Übersetzungen von Diversitätsorientierung in ein inklusionsorientiertes (Sprach-)Bildungsverständnis und nicht in immer feinkörnigere Klassifikationen von „Unterschieden“ im Sinne einer Reproduktion von Differenz gelingen können (Budde 2012). Dazu werden neue ausbildungsdidaktische Ansätze und Vorhaben aus der seminaristischen Ausbildung, der universitären sprachsensiblen Arbeit mit Studierenden sowie Lehrgängen für verschiedene Fachdomänen vorgestellt. Hier richtet sich das Interesse insbesondere auf Ansätze, die sprachsensiblen Kompetenzerwerb mit Arbeit an Positionalität, Haltungen und Reflexivität verbinden. Im Weiteren werden innovative Ansätze der fallbasierten Selbstreflexion und Autoethnographie in Form von Praxisberichten präsentiert. Diese Praxisberichte dokumentieren experimentell-kreatives Arbeiten im Feld mit der Absicht der „Unterbrechung“ der in den beiden ersten Abschnitten dokumentierten Praxis und orientieren sich dabei ausdrücklich nicht immer an einschlägigen wissenschaftlichen Validitätsstandards (Szukala 2020, 135). Die Entscheidung, neben wissenschaftlichen Beiträgen auch experimentelle Vorgehensweisen aus dem Bereich Coaching abzubilden, liegt der Wunsch nach einer Öffnung der Reformdebatte zugrunde. Die unterschiedlichen Zugänge sollen in ihrer Vielfalt neuen Raum für kontextbezogene Überlegungen im Hinblick auf eine vielfältige, sich transformierende Schullandschaft öffnen, da im Rahmen der einschlägigen Aus- und Weiterbildungsformate innovativen Zugangsweisen zu wenig Raum gegeben wird.

Die Beiträge

Barbara Hoch und Anja Wildemann begreifen das Nachdenken über Diversität und Heterogenität als eine Chance, das alte Anliegen Schons, in Professionalisierungsprozessen reflektierte Praktiker*innen auszubilden (1984), erfolgreich neu in den Blick zu nehmen und die Perspektive Vielfalt als Hebel für die Verwirklichung pädagogischer Reflexivität zu nutzen. Sie nutzen dazu das Modell der Ebenen reflexiver Praxis nach Bräuer (2016) und entwickeln hieraus einen Zertifikatslehrgang „Heterogenität und Mehrsprachigkeit“, der diesen Mechanismus nutzt. Das Vorgehen bezieht sich nicht eindimensional auf Heterogenität von Lernenden, sondern ermutigt und befähigt Studierende, sich ihrer eigenen Verschiedenheit bewusst zu werden und diese als Ressource für das pädagogische Handeln zu entdecken. Die Nutzung von schulbiographischer und berufsbiographischer reflexiver Portfolioarbeit sowie kollegialen Fallberatungen legt hier die Grundlage für eine nahe an der schulischen Praxis angelagerte begleitete Professionsentwicklung, die nicht in einer Überbrückungsfalle zwischen Theorie und Praxis stecken bleibt.

Kenneth Horvarth adressiert in seinem in der Sicht einer neopragmatistischen Bildungssoziologie theoretisierten Beitrag das Leitdilemma der Unüberwindbarkeit von Klassifikationen in der Schule beim gleichzeitigen Anspruch, eine gesellschaftliche Inklusivität durch individuumzentrierte Förderprogramme anzubahnen. Diese Funktionen sind in der heutigen Schule, in der sich ein managerialer Modus der Steuerung von diversitätsorientierter Bildung an ein altes Anliegen der pädagogischen Kategorisierungen angelagert hat, als Hervorbringungspraxen mit einem diagnostisch-disziplinierenden Lehrerhabitus verbunden. Dieser wird schülerbiographisch von Generation zu Generation auch in und durch Lehrer*innenbildung tradiert. Wenn Schulen weiterhin als „Sortiermaschinen“ funktionieren, dann ist die Frage, wie eine sich selbst als „Anti-Brennpunktschule“ verstehende Schule ein Projekt inklusiver Talentförderung umsetzt. K. Horvarth zeigt in seiner empirischen Fallanalyse auf, wie Lehrpersonen durch ein pädagogisches Förderprogramm zur Umsetzung von Klassifikationen gezwungen werden, die mit ihren pädagogischen Haltungen teilweise unvereinbar sind. Der Fall zeigt eindringlich, wie Lehrpersonen kollegiale Balancen unter dem Implementierungsdruck des Programmes zu stabilisieren versuchen. Der Beitrag deckt hier sehr feinkörnig typische pädagogische Stereotypen und deren Modus Operandi (Schweigen, topische Argumentationen, lückenhafte Narrative) in einschlägigen Modellprojekten auf. Er muss auch als konzeptionell grundlegend für die generellen Herausforderungen heutiger Begleitforschungen von solchen ‚Leuchttürmen‘ gelesen werden, wenn evaluationsorientierte und zunehmend datafizierte Auftragsforschung im Kontext der „alten“ Institution Schule mit der Logik des managerialen „Projektes“ (Boltanski/Chiapello 2006) und mit der es häufig begleitenden charismatisch-inspirierten Neuheitserzählung umgehen muss.

Sebastian Barsch und Inger Petersen thematisieren in ihrem Beitrag zur Förderung sprachdiagnostischer Kompetenzen die Bedeutung von Sprache als Merkmal von Vielfalt. Sie deuten an, dass das Programm Sprachsensibilität auch als ein Platzhalter für lange überfällige grundlegende Reformen des deutschen Bildungssystems steht, das seine tiefen Strukturprobleme beim Umgang mit Multikulturalität und sozio-ökonomischer Schichtung nicht löst. Für die Geschichtsdidaktik wird festgestellt, dass die Zuwendung zur Sprache als Medium im Geschichtsunterricht überfällig war. Sprachsensibles Handeln ist im multidimensionalen Anforderungsfeld der Geschichte voraussetzungsreich. Bei angehenden Lehrpersonen muss daher frühzeitig eine diagnostische Kompetenz angebahnt werden, da sie auf den drei Analyseebenen Terminologien, Sprachhandlungen und Gattungen in der Lage sein müssen, domänenspezifische Sprachstandsdiagnostik angemessen durchzuführen. Die Autorin und der Autor zeigen ausbildungsdidaktische Wege in die Sprachsensibilität in einem Universitätsseminar, in dem die Sprachdiagnostik im Fokus der geschichtsdiagnostischen Diagnostik überhaupt steht. Sie kommen zu dem Schluss, dass Lehramtsstudierende mit dem vorgestellten Seminarmodell wirksam arbeiten können und die Zielsetzungen der Sprachsensibilität in ihrem Professionalisierungsprozess kollaborativ adressieren und wirksam umsetzen können.

Ausgehend von Jasper Juuls Arbeiten zur Beziehungsarbeit thematisieren *Ilena Vagt und Sven Oleschko* in ihrem Beitrag zur gelingenden Beziehungsgestaltung im Unterricht besonders die Gleichwürdigkeit in den Subjekt-Subjekt-Beziehungen. Der Beitrag skizziert die bildungstheoretischen Grundlagen eines Beziehungsaufbaus im Unterrichtsalltag und beschreibt die Rahmenbedingungen für beziehungs- und bedürfnisorientiertes Lernen. Dabei negieren sie keineswegs die Führungsrolle der Lehrkraft, sondern verbinden diese mit den Variablen Transparenz, Eindeutigkeit und Mitbestimmung. Auch räumliche Struktur und Orientierung durch Rituale sehen Vagt und Oleschko als Voraussetzung für eine gelingende Lernumgebung und Beziehungsgestaltung.

Das landesweite Projekt „Sprachsensibles Unterrichten fördern“ steht in dem Forschungsbericht von *Kristina-Maren Stelze* im Fokus. Hier wird ausgewiesen, dass auf der Ebene der Lehrerkolleginnen und -kollegen in Studien- und Hauptseminaren in der Kooperation zwischen Lehrkräften nicht ausgeschöpfte Ressourcen liegen, die unter bestimmten Bedingungen Motivation, Belastungsempfinden und inhaltliche Arbeit im Bereich der Sprachsensibilität erheblich verbessern könnten. Die empirische Analyse, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes durch die Humboldt Universität durchgeführt wurde, veranschaulicht, dass Lehrpersonen (hier insbesondere Seminarausbilder*innen und Ausbilder*innen an Schulen sowie Anwärter*innen) nur unter spezifischen Voraussetzungen Einzelkämpfertum überwinden und zu einer größeren Bereitschaft zur übergreifenden Kooperationen motiviert werden können. Dazu muss u. a. gesichert sein, dass ein geeigneter organisatorischer Rahmen und die Unterstützung der Leitungsebene, ein grundsätzlich

wertschätzender Umgang zwischen Partner*innen sowie die Bewertungsfreiheit von Situationen und Zielklarheit gegeben sind. Wie in den einschlägigen Forschungen zu Fortbildungsbereitschaften (Lipowsky 2010) wird auch hier deutlich, dass die institutionelle Rahmung und die Strukturen sowie Zielverantwortung in Hierarchien nicht zu unterschätzende Voraussetzungen dafür sind, dass Lehrerinnen und Lehrer ihr Potenzial entfalten und eine qualitätvolle pädagogische und didaktische Arbeit – nicht nur im Bereich des sprachsensiblen Unterrichtens – leisten können.

Silke Krämer, Sven Oleschko und Bastian Bartels fokussieren in ihrem Beitrag zum Lernen in der VUCA-Welt die veränderten gesamtgesellschaftlichen Bedingungen, denen im Unterricht und innerhalb der Lehrer*innenbildung Rechnung getragen werden müsse. Ausgehend von der Beschreibung der zunehmend komplexeren Gesellschaftsstrukturen werden Anregungen gegeben, wie durch persönlichkeits- und beziehungsorientierten Unterricht eine stabile Steuerungsposition erreicht wird, um die Dynamiken zwischen Person und Umwelt zu balancieren. In dem Beitrag werden über die theoretischen Grundlagen der Neurobiologie und Hypnosystemik hinaus sowohl Praxisanregungen zur Reflexion und Veränderung des eigenen Verhaltens und des Verhaltens der Lernenden als auch ein Handlungsmodell zur Gestaltung eines persönlichkeits- und beziehungsorientierten Unterrichts vorgeschlagen.

Wie mit Bourdieu in vorliegenden Dilemmata gearbeitet werden kann und damit die strukturellen Probleme des deutschen Referendariats aufgedeckt und bearbeitet werden könnten, ermittelt *Theresia Jägers* in ihrem Beitrag. Obwohl Diversität in den letzten Jahren eine höhere Sichtbarkeit in wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskursen hat, bewerten immer noch viele Akteurinnen und Akteure im Feld Bildung soziale und kulturelle Differenz als einen negativen Einflussfaktor auf die Schulkultur. Wenn Schule laufend soziokulturelle oder leistungsrelevante Unterschiede erzeugt und reproduziert, sind diesbezügliches Wissen und Sensibilisierung für das professionelle Lehrerhandeln unabdingbar. Theresia Jägers fordert, dass diversitätssensibles Handeln und eine proaktive Haltung gegenüber Diversität Teil der Ausbildungscurricula im Referendariat sein sollen. Der vorliegende Beitrag blickt aus der Perspektive einer Lehramtsanwärterin zuerst auf die aktuelle Praxis diversitätssensibler Lehrer*innenbildung am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen, um daraufhin ausgehend von der Theorie des Habitus-Struktur-Konfliktes nach Pierre Bourdieu Haltungsübungen und Handlungsempfehlungen für angehende Lehrerinnen und Lehrerin abzuleiten, sich in einer differenzsensiblen Grundeinstellung zu schulen.

Aus der Sicht des Fachleiters diskutiert wiederum *Maik Böing* in seinem Beitrag die Chancen und Herausforderungen der nordrhein-westfälischen seminaristischen Ausbildung. Er nimmt die vergleichsweise spärlich beforschte gesellschaftswissenschaftliche Domäne in den Blick, speziell die Geographie, und stellt hier An-

sätze für die Fortentwicklung des Curriculums Vielfalt im Vorbereitungsdienst dar. Er fragt vor allem, wie Lehramtsanwärter*innen in ausbildungsdidaktischen Handlungssituationen bei der spezifischen Aufgabe unterstützt werden können, Planungen für einen binnendifferenzierten Unterricht zu bewältigen. Der Heterogenitätsbegriff ist hier breit gefasst und kategorisiert verschiedene Lerner*innentypen, die in angemessen strukturierten Lernangeboten bereits auf der Ebene der eingesetzten Unterrichtsmedien differenziert adressiert werden. Ein in die Planungen stets nahtlos integriertes sprachsensibles Durcharbeiten stützt sich hier vor allem auf die Bereitstellung von Input- und Outputscaffolds für Textrezeption und -reproduktion. Am Beispiel der Sprachförderung in besonderen Anwendungssituationen des Geographieunterrichts wird deutlich, wie domänenspezifische Sprachmittel weiterentwickelt werden können. Allerdings richtet sich in diesen kultursensiblen und anerkennungsdidaktischen Analysen von Sprachsensibilität auch der Blick auf besondere Entwicklungsbedarfe. Das Curriculum der Multikulturalität verlangt Lehrer*innen, die kulturelle Vielfalt als Gewinn und nicht als „Herausforderung“ (der Begriff wird im pädagogischen Kontext synonym mit dem Begriff „Problem“ verwendet) ansehen. Die Haltungen der reflektierten Praktiker*innen spiegeln immer auch das gesellschaftliche Klima, in das ein solches Curriculum eingebettet ist. Entwickeln sich Gesellschaft und Bildungssystem in segregativer Dynamik, werden Lehrpersonen dem dauerhaft keine inklusiveren Haltungen entgegensetzen (können).

Anknüpfend an Haltung und Einstellung von Lehrenden zeigen *Ute Faber und Michèle Schnitker* in einem kurzen Beitrag Gedanken- und Entwicklungsschritte zur Anwendung gewaltfreier Kommunikation nach Marshall Rosenberg in der Unterrichtspraxis auf. Die Autorinnen stellen anhand eines kurzen authentischen Beispiels aus dem Schulalltag die Gedanken und (Re-)Aktionen in der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden als inneres Gespräch dar. Dabei reflektieren sie die eigenen Überlegungen und skizzieren das Konzept der gewaltfreien Kommunikation als Grundlage für den Beziehungsaufbau im Unterricht.

Kognitives Lernen ist in vielen Lebensbereichen dominant, während somatisches Lernen, Körperarbeit oder der Bereich *Embodiment* im deutschen Bildungssystem oft weniger rezipiert und umgesetzt wird, obwohl diese Aspekte auch in der kognitionswissenschaftlichen Bildungsforschung stetig an Bedeutung gewinnen (Glenberg 2008). *Katinka Sánchez* betont in ihrem Beitrag die Chancen eines stärker körperorientierten Lernprozesses für diversitätssensible Lehr- und Lernsettings. Somatisches Lernen arbeitet mehrdimensional und ermöglicht wirksames Lernen sowohl auf neurologischer als auch auf kognitiv-emotionaler Ebene. Der Beitrag verdeutlicht das Prinzip somatischen Lernens durch anschauliche Beispiele sowie kleine Übungen.

Christopher Dell weitet mit seinem Beitrag den Blick für Improvisation als Kompetenz. In interdisziplinärer Perspektive erläutert er aus der Sicht eines Technologen

die Bedeutsamkeit von Improvisation für soziale Interaktion am Beispiel der Stadt- und Organisationsentwicklung. Für Dell geht es stets darum, eine Haltung der Improvisationsbereitschaft anzunehmen, um auf komplexe Gesellschaftsstrukturen reagieren zu können. Improvisation sei lernbar und erfordere Erfahrungswissen und Routinen, Sicherheiten, aus denen sich improvisierte Aktion erst entwickeln könne. In einem anschließenden Kommentar leitet *Katharina Grannemann* zusammenfassende Erkenntnisse für die Lehrer*innenbildung ab.

Dieser Sammelband unterscheidet sich von vorliegenden Werken durch die Perspektivenvielfalt, die er auf schulische Wirklichkeit und Ansatzpunkte für Wandel einnimmt. Dabei wird sowohl theoriebasiert wissenschaftlich beobachtend und analysierend, aber auch autobiographisch-narrativ und explorativ-testend vorgegangen, vor allem wenn es darum geht, neue Möglichkeitsräume mit Blick auf das professionelle Coping, Körperarbeit und Bewältigung zu vermessen. Die Beiträge nutzen plurale theoretische, empirische, normative sowie praxeologische Ansätze und erschließen hierdurch sehr diverse Zugänge zum Feld. Die Autor*innen stehen zum Teil nicht nur wissenschaftlich hinter ihren Ansätzen, sondern performieren diese auch in Praxiskontexten und in Fortbildungen. Die Herausgeber*innen begrüßen die Vielfalt der Beiträge als Gewinn und haben bewusst darauf verzichtet, die Beitragenden auf einen spezifischen konzeptuellen Ansatz zu verpflichten. Das breite Spektrum der Perspektiven mag dazu beitragen, eigene Sichtweisen auf Vielfalt zu erweitern und auszudifferenzieren, sich von anderen reflektiert abzugrenzen. Leser*innen – so ist die bescheidene Hoffnung – werden angeregt, über die akademische (Fort-)Bildung hinaus, Normalitätsvorstellungen sowie auch irritierende Perspektiven auf Vielfalt mit Blick auf die innovative Weiterentwicklungspotenziale im Feld (neu) zu entdecken, auch jenseits ausgetretener Pfade.

Allen Mitarbeitenden, vor allem den studentischen Mitarbeitern Jonas Wysny und Sönke Westrup, sei an dieser Stelle herzlich für ihre geduldiges Engagement gedankt. Unser Dank gilt ebenso der Stiftung Mercator, der Förderin des Projektes „Sprachsensibles Unterrichten fördern“ (2017–2019), in dessen Rahmen diese Publikation entstand.

Literatur

- Boltanski, L., & Chiapello, È. (2006). *Der neue Geist des Kapitalismus*. Broschierte Ausgabe. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft (Edition discours, 38).
- Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 522–540.
- Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y., Mecheril, P. & Shure, S. (2018). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Migrationsgesellschaft im Spiegel von Modulbeschreibungen. Eine qualitativ-interpretative Analyse. In Leonhard, T., Košinár, J. & Reintjes, C. (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 120–138). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

- Emmerich, M., & Moser, V. (2020). 8 Inklusion, Diversität und Heterogenität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 76–84). Bad Heilbrunn: Julian Klinkhardt Verlag/utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-008>
- Glenberg, A. M. (2008). Embodiment for education. In *Handbook of cognitive science* (S. 355–372), Amsterdam: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-046616-3.00018-9>
- Gutentag, T., Horenczyk, G. & Tatar, M. (2018). Teachers' approaches toward cultural diversity predict diversity-related burnout and self-efficacy. *Journal of Teacher Education*, 69(4), 408–419. <https://doi.org/10.1177/0022487117714244>
- Hummrich, M. & Karakaşoğlu, Y. (2020). Schule in der Migrationsgesellschaft. In T. Hascher & T.-S. Idel, W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–20). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_37-1
- Juul, J. (2019). *Vom Gehorsam zur Verantwortung. Wie Gleichwürdigkeit in der Schule gelingt*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Karakasoglu, Y., & Wojciechowicz, A. A. (2016). Marginalisierung durch Homogenisierung: Die migrationsgesellschaftlich ‚Anderen‘ im pädagogischen Diskurs der universitären Lehramtsausbildung. *Tertium Comparationis*, 22, 59–72.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf–Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. Lehrerinnen und Lehrer lernen. *Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*, 1, 51–72.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (Vol. 5126). New York: Basic books.
- Szukala, A. (2020). Forschungsformate in der gesellschaftswissenschaftlichen Bildung – Sicherung von Praxistransfer und Impact von Forschungs- und Entwicklungsvorhaben in der Didaktik der Gesellschaftswissenschaften. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 11(2), 116–137. <https://doi.org/10.46499/1774.1730>
- Tatar, M., Ben-Uri, I., & Horenczyk, G. (2011). Assimilation attitudes predict lower immigration-related self-efficacy among Israeli immigrant teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 26(2), 247–255. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0044-3>
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., Quittre, V., & Lafontaine, D. (2021). Does the School Context Really Matter for Teacher Burnout? Review of Existing Multilevel Teacher Burnout Research and Results From the Teaching and Learning International Survey 2018 in the Flemish- and French-Speaking Communities of Belgium. *Educational Researcher*, 50(5), 290–305. <https://doi.org/10.3102/0013189X21992361>

Forschung

Sensibilisierung durch Reflexion – auf dem Weg zum *Reflective Practitioner*

1. Entwicklung von Reflexionskompetenz als Schlüsselement einer diversitätssensiblen Lehrer*innenbildung

Man kann [...] gerade dieses Über-etwas-Nachdenken [...] mitnehmen, sei es nur über eigene Vorurteile oder auch eigene Lehrformen, die man anpassen kann, eigene Materialien, wo man merkt: Aha, das ist vielleicht sprachlich schwierig. Vielleicht ist dann eben auch das Problem bei mir und gar nicht bei den Schülern.

(Auszug aus dem Abschlussinterview mit einem Absolventen des Zertifikatslehrgangs „Heterogenität und Mehrsprachigkeit“)

Mit diesen Worten beschreibt ein Lehramtsstudent rückblickend den Gewinn, den er aus seiner Teilnahme an einer Zusatzqualifizierung zum Umgang mit Heterogenität und Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht zieht. Was er für sich persönlich aus der Qualifizierung „mitnimmt“, ist eine selbstreflexive Haltung, die es ihm erlaubt, den Blick auf das eigene Handeln und dessen Konsequenzen, auf eigene Einstellungen und Entscheidungen zu richten. Eine solche Haltung, ein „Über-etwas-Nachdenken“, ein kritisches Hinterfragen und Prüfen ist zentral für professionelles Lehrer*innenhandeln, insbesondere im Kontext von Diversität. Selbstreflexion gilt laut Jahncke (2015) als „grundlegender Baustein für die Entwicklung pädagogischer Professionalität“ (S. 1).

Professionelles Handeln, so Doğmuş, Karakaşoğlu und Mecheril (2016), „findet in einem Feld struktureller Widersprüche statt“ (S. 7). Widersprüche manifestieren sich beispielsweise in Gegensatzpaaren wie *Förderung – Selektion*, *Hilfe – Kontrolle*, *Individualorientierung – Klassenorientierung* oder *Nähe – Distanz* und sind für das Handeln von Lehrkräften im Unterricht permanent bedeutsam (Doğmuş et al., 2016, S. 6f.). Mit Blick auf sprachliche Heterogenität innerhalb einer Klasse und die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsstände von Schüler*innen etwa muss sich eine Lehrkraft immer wieder entscheiden, beispielsweise, ob und wie sie sprachlich fehlerhafte Schüler*innenäußerungen korrigiert oder aber dem Inhalt und dem Kommunikationsfluss den Vorrang gibt. Sie bearbeitet so das Gegensatzpaar *sprachliche Korrektheit – kommunikative Funktionalität*; dabei setzt sie bestimmte, unterschiedlich denkbare Maßstäbe an, an denen sie Korrektheit und Funktionalität misst. Für Doğmuş et al. (2016) begründet sich in den genannten Paradoxien die Relevanz reflexiver Professionalität von Lehrer*innen (S. 7). Das bedeutet nicht, zu erwarten, dass Lehrkräfte immer „richtig“ handeln, sondern in Aus- und Fortbildungsinstitutionen „eine Kultur [zu] schaffen, in de-

nen sie systematisch aus dem, was sie tun und nicht tun, lernen“ (S. 7). Dies beinhaltet letztlich auch, dass Lehrkräfte ihre Entscheidungen stets aufs Neue aus einem Spektrum an individuell, situativ angepassten Handlungsoptionen auswählen. Jahncke (2015) hält es daher für essenziell, die Entwicklung von Reflexionsfähigkeit bereits in der universitären Lehrer*innenbildung anzustoßen, um angehende Lehrkräfte dazu zu befähigen, eigenes Handeln während und im Nachgang einer Situation kritisch zu prüfen und künftiges Handeln zielgerichtet anzupassen (S. 3). Am Beispiel des Zertifikatslehrgangs „Heterogenität und Mehrsprachigkeit (HuM)“ zeigt der vorliegende Beitrag vor diesem Hintergrund Möglichkeiten und Potenziale auf, bereits in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung gezielt Reflexionsanlässe zu schaffen und so eine Entwicklung zur*m reflektierenden Praktiker*in (Schön, 1983) anzubahnen. Eine systematische Einbindung selbst- und auch fremdreflexiver Elemente in die Qualifizierung von Lehramtsstudierenden ermöglicht und fördert eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln, zum Beispiel während Praxisphasen, aber auch mit persönlichen Voraussetzungen und Einstellungen sowie der eigenen Rolle und dem Selbstverständnis als künftige Lehrkraft. Gerade im Kontext sprachlich-kultureller Heterogenität erscheint diese Auseinandersetzung unerlässlich, sind doch Lehrkräfte maßgeblich an der Herstellung und Bearbeitung von Gleichheit und Differenz in Schule und Unterricht beteiligt (Budde, 2012). Gemäß Budde (2012) seien weder soziokulturelle Ungleichheit noch Leistungsheterogenität eine „von außen kommende, gleichsam ontologische ‚Tatsache‘“ (S. 529), die „einfach in das schulische Feld und den Unterricht hineingetragen“ (S. 532) würde. Differenzierungspraktiken, die der „funktionalen Handhabung und Aufrechterhaltung von Schule und Unterricht“ dienen, schaffen soziale Ordnungen und strukturieren auf diese Weise die Gestaltung von Unterricht (Budde, 2012, S. 532). Budde (2012) plädiert deshalb dafür, Schule nicht als einen Ort „vor der Differenz“ (S. 531) zu verstehen, sondern als wesentlich an der (Re-)Produktion von Differenzen beteiligt. Für schulische Akteur*innen, insbesondere für Lehrkräfte, bedeutet dies, sich der eigenen Involviertheit in die Erzeugung von Differenz(en) bewusst zu sein und vor diesem Hintergrund das eigene Handeln, dessen Wirkungen und Konsequenzen stets aufs Neue kritisch zu hinterfragen (Sturm, 2016, S. 10). Auch Steinbach (2016) spricht sich für eine Reflexion der eigenen Rolle bei der Konstruktion von Gleichheit und Verschiedenheit aus:

Erst durch Praxen der Infragestellung und reflexiven Auseinandersetzung ist ein Einbeziehen/Berücksichtigen der eigenen Positionierung, des eigenen ‚Zutunhabens‘ mit den Verhältnissen [i.e. gesellschaftlichen Differenz- und Machtverhältnissen] möglich. (S. 285)

Die Praxis des Infragestellens wird auch in der eingangs zitierten Äußerung des Studenten deutlich, indem nicht Leistungen oder Kompetenzen der*des Schülers*in, sondern der eigene Umgang damit, die Passung des Lehrer*innenhandelns und die Angemessenheit eigener Vorannahmen Gegenstand der Reflexion werden. Im Folgenden stellt der Beitrag das Modell der Ebenen reflexiver Praxis nach Bräuer

(2016) vor (2.1), auf dessen Basis ein Reflexionskonzept für den Zertifikatslehrgang „Heterogenität und Mehrsprachigkeit“ entworfen wurde (2.2). Daran anknüpfend sollen exemplarische Einblicke in Reflexionsimpulse gegeben werden, die der Zertifikatslehrgang setzt, um Studierende zu einer selbstreflexiven Haltung zu ermutigen und die Kompetenz zu entwickeln, Voraussetzungen, Gründe und Folgen des eigenen Handelns regelmäßig mitzudenken und hieraus ggf. auch Handlungsalternativen abzuleiten (2.2.1–2.2.3).

2. Sensibilisierung für Vielfalt im Zertifikatslehrgang „Heterogenität und Mehrsprachigkeit“

Der Zertifikatslehrgang „Heterogenität und Mehrsprachigkeit“ wird seit dem Sommersemester 2017 als freiwillige Zusatzqualifizierung für Lehramtsstudierende aller Schulformen und Fächer am Campus Landau der Universität Koblenz-Landau angeboten. Er ist Teil des Projekts „MoSAiK“, das im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* gefördert wird.¹ Das Curriculum wird in Kooperation von Interkultureller Bildung, Fremdsprachendidaktik, Germanistischer Linguistik und Deutschdidaktik, Grundschulpädagogik, Pädagogik der Sekundarstufe und Sonderpädagogik angeboten. Vor kurzem konnte das Angebot um eine Veranstaltung aus der Biologiedidaktik erweitert werden, die sich dem sprachsensiblen Naturwissenschaftsunterricht widmet. Ziel des Zertifikatslehrgangs ist es, Studierende für die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und kulturellen Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern zu sensibilisieren und sie zu befähigen, diese bei der Planung und Durchführung von Unterricht zu berücksichtigen. Die Qualifizierungsmaßnahme setzt sich aus vier Modulen zusammen (vgl. Abb. 1).

Ein Grundlagenmodul führt die Studierenden in die Themen Heterogenität und Mehrsprachigkeit, Diagnostik sowie Sprachentwicklung ein. Im Vertiefungsmodul wählen sie aus einem Katalog von acht Veranstaltungen mindestens drei aus und setzen so individuelle Schwerpunkte, beispielsweise auf interkulturelle Bildung, Mehrsprachigkeit im Unterricht, sprachensible Unterrichtsgestaltung oder Sprachdiagnose und -förderung. Das schulpraktische Modul als Kernstück des Zertifikatslehrgangs umfasst ein Vorbereitungsseminar, das die Studierenden vertiefend mit Kriterien und Verfahren der Sprachdiagnose sowie Prinzipien der Sprachförderung vertraut macht, sowie eine einsemestrige Schulpraxisphase, während der die Studierenden in Kooperationsschulen hospitieren, eine Sprachdiagnose sowie Sprachförderung planen, umsetzen und evaluieren. Die Schulpraxisphase wird von universitärer Seite durch ein Begleitseminar unterstützt, welches die Verzahnung von Erfahrungen aus der Schulpraxis und theoretischem Grundlagen- und Vertiefungswissen gewährleistet; die Studierenden erhalten hier Beratung, können sich über Herausforderungen aus der Praxis austauschen und werden in ihrer individuellen

1 MoSAiK wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Zertifikat Heterogenität und Mehrsprachigkeit		
Grundlagen	Vertiefung*	Schulpraxis
(S) Heterogenität und Mehrsprachigkeit (V) Sprachentwicklung (V) Diagnostik (S) Einführung (Blockveranstaltung)	(S) Konzepte interkultureller Bildung (S) Mehrsprachigkeit im Unterricht (S) Entwicklung und Förderung von Sprachhandlungskompetenzen (S) Sprachensible Unterrichtsgestaltung (Ü) Sprachdiagnose und Förderplanung (S) Fachsprache im Biologieunterricht (S) Sprachvariation (Ü) Fallarbeit * 3 Veranstaltungen obligatorisch	(S) Vorbereitungsseminar (P) Sprachbildung / Sprachförderung Hospitation im Fachunterricht Einzel- oder Kleingruppenförderung (S) Begleitseminar
(Ü) Sprachpraxis (in einer noch nicht erlernten Sprache)		
<small>P = Praxisphase, S = Seminar, Ü = Übung, V = Vorlesung</small>		
<small>Gesamtumfang: 27-29 Leistungspunkte</small>		

Abbildung 1: Veranstaltungsübersicht zum Zertifikatslehrgang „Heterogenität und Mehrsprachigkeit“

Kompetenzentwicklung begleitet und gefördert. Alle Schritte, die die Studierenden während der Schulpraxisphase durchlaufen, werden durch Reflexionsaufgaben gestützt, angefangen bei der Hospitation über die Sprachdiagnose und Förderplanung bis hin zur Sprachförderung. Darüber hinaus absolvieren die Studierenden in einem sprachpraktischen Modul einen Sprachkurs in einer noch nicht erlernten Sprache ihrer Wahl. Das Sprachpraxismodul versetzt sie in die Situation von Sprachlernenden und soll ihnen durch entsprechende Reflexionsimpulse Perspektivenübernahme ermöglichen.

Während der gesamten Dauer des Zertifikatslehrgangs, der sich über mindestens drei Semester erstreckt, bearbeiten die Studierenden Aufgaben zur Selbst- und Fremdrelexion. Sie betrachten dabei ihre persönlichen Voraussetzungen und Ziele, vor allem aber auch die Entwicklung, die sie durchlaufen. In diesem Kontext profitieren die Studierenden von der Interdisziplinarität nicht allein des Curriculums, sondern gerade auch der Teilnehmendengruppe. Die jeweilige Zertifikatskohorte setzt sich aus Studierenden unterschiedlicher Fächer und aller am Campus Landau studierbarer Schulformen zusammen. Durch den engen Austausch mit Kommiliton*innen, die über je individuelle Vorkenntnisse und Schwerpunkte verfügen, können die Studierenden ihre eigenen Perspektiven und ihr Methodenrepertoire erweitern. Das Grundlagenseminar „Heterogenität und Mehrsprachigkeit“, an dem ausschließlich Zertifikatsstudierende teilnehmen, sowie das Vorbereitungs- und Begleitseminar zur Schulpraxisphase bieten Raum, den Austausch durch entsprechende Formate zu fördern, zum Beispiel durch Kollegiale Fallberatungen (Dlugosch, 2006, 2008; siehe hierzu auch Absatz 2.2.3).

2.1 Reflexive Praxis im Zertifikatslehrgang „Heterogenität und Mehrsprachigkeit“

Die Reflexionen, zu denen der Zertifikatslehrgang die Studierenden anleitet, folgen dem Modell der Ebenen reflexiver Praxis nach Bräuer (2016) (Abb. 2).

Ebenen reflexiver Praxis	4	Planen	... von Handlungsalternativen
	3	Beurteilen	... auf Basis (an)erkannter Kriterien
		Bewerten	... im Vergleich mit Erwartungen bzw. anderen Leistungen
	2	Interpretieren	... mit Blick auf die Konsequenzen aus der eigenen Handlung
		Analysieren	... mit Bezug auf die eigenen Leistungen
	1	Dokumentieren	... mit Bezug zur Gesamthandlung
		Beschreiben	... der absolvierten Handlung

Abbildung 2: Ebenen der reflexiven Praxis nach Bräuer (2016, S. 28)

Bräuer (2016) definiert Reflektieren als ein rhetorisches Phänomen, das sich in unterschiedlichen sprachlichen – und entsprechend auch unterschiedlichen kognitiven – Handlungen vollziehen kann (S. 18). Die didaktische Nutzung dieser Ebenen im Rahmen der universitären Lehre kann dabei helfen, die Studierenden beim Lösen der komplexen Aufgabe des Reflektierens kognitiv zu entlasten und ihnen gleichzeitig vertiefende Einsichten zu ermöglichen (Bräuer, 2016, S. 18). Für die Lehrenden bietet die Orientierung an Bräuers (2016) Reflexionsmodell das Potenzial, (zu) unspezifische Reflexionsaufgaben zu vermeiden, die zu wenig handlungsrelevanten Reflexionen seitens der Studierenden führen würden (S. 18). Die Studierenden des Zertifikatslehrgangs „Heterogenität und Mehrsprachigkeit“ werden bereits im ersten Zertifikatssemester mit dem Reflexionsmodell vertraut gemacht, das über die gesamte Dauer der Qualifizierung kontinuierlich genutzt und eingeübt wird. Dabei enthalten die gestellten Reflexionsaufgaben immer wieder die den Studierenden bekannten Operatoren *beschreiben*, *dokumentieren*, *analysieren*, *interpretieren*, *bewerten*, *beurteilen* und *planen* (vgl. Bräuer, 2007, 2016, S. 24 ff.). Daraus ergibt sich etwa die Möglichkeit, während der Schulpraxisphase möglichst objektiv die geplante wie auch die durchgeführte Sprachförderung darzulegen (*dokumentieren*) und sich die einzelnen Handlungsschritte zu vergegenwärtigen (*beschreiben*):

Zu Beginn soll noch einmal mit den Wortkarten der letzten Woche gearbeitet werden. Dazu sollen die Kinder die Wörter nach Nomen, Verben und Adjektiven sortieren. Anschließend ist die Aufgabe, immer mindestens ein Kärtchen zu nehmen und damit einen Satz zu bilden. Danach bekommen die Kinder eine neue Fabel vorgelesen: „Der Fuchs und der Hahn“. Sie sollen zuerst Vermutungen darüber anstellen, worum es in der Geschichte gehen könnte. Nach dem ersten Vorlesen, darf sich jedes Kind eine Rolle aussuchen und wir lesen die Geschichte zu dritt mit verteilten

Rollen. Danach sollen die Kinder Adjektive nennen, welche zum Hahn und zum Fuchs passen.

(Auszug aus der Reflexion einer Sprachförderung durch eine Studentin)

Die Studentin legt kleinschrittig ihr geplantes Vorgehen dar. Ebenso könnte in einem nächsten Schritt der tatsächliche Ablauf der Förderung beschrieben werden.

Eine sorgfältige Dokumentation und Beschreibung bildet in der Regel die Basis, um sich zum Beispiel der eigenen Motivationen für bestimmte Handlungsschritte oder der Effizienz des eigenen Handelns, kurzum: der Zusammenhänge der Handlung (Bräuer, 2016, S. 26) gewahr zu werden (*analysieren*). Die Studierenden können dann auch den Blick auf die Konsequenzen ihres Handelns richten (*interpretieren*), beispielsweise auf den beobachtbaren Fortschritt, der aufgrund bestimmter sprachfördernder Handlungen bei einem*r Schüler*in erzielt oder nicht erzielt werden konnte. Die Handlungen des Analysierens und Interpretierens fließen dabei meist ineinander und sind nicht strikt voneinander zu trennen. Die Studierenden können in diesem Reflexionsschritt „neu erworbene Erkenntnisse [...] mit bereits vorhandenem Wissen verknüpf[en]“ (Bräuer, 2007, S. 1). So entscheidet sich eine Zertifikatsstudentin etwa dafür, das Thema „Extremsport“ in die Sprachförderung einzubringen und so an die Interessen des zu fördernden Schülers anzuknüpfen, „damit er auch motiviert wird, mitzumachen“ (Zitat aus der Reflexion einer Studentin). In der Förderung stellt sie dann jedoch fest, dass das Thema bei dem Schüler weniger Anklang findet als erwartet:

Die Förderstunde verlief durcheinander, da ich immer wieder von einem zum nächsten Aspekt gesprungen bin und Billy dadurch anscheinend verwirrt habe. Es schien, als wären meine Arbeitsaufträge nicht deutlich genug formuliert. Zudem passte das Thema Extremsport nicht so gut wie erwartet, da er mit dem Begriff nichts anfangen konnte und auch keine Extremsportarten kannte. Dies verunsicherte mich.

(Auszug aus der Reflexion einer Sprachförderung durch eine Studentin)

Neben der Erkenntnis, dass sich das Thema weniger eignet als gedacht, stellt die Studentin in der zitierten Passage Bezüge zwischen dem eigenen Handeln und dem Handeln des Schülers her, zum Beispiel indem sie vermutet, ihre Sprunghaftigkeit könnte den Schüler verwirrt haben, oder indem sie umgekehrt eingesteht, dass sie die Reaktion des Schülers auf das Thema Extremsport verunsichert habe. Sie nimmt somit die Konsequenzen in den Blick, die sich aus einzelnen Handlungen ergeben. In Analysen und Interpretationen werden häufig „erste Hinweise auf die Qualität des eigenen Handelns sichtbar“ (Bräuer, 2016, S. 26). Sie bieten damit oftmals bereits erste Anhaltspunkte für die Bewertung und Beurteilung als weiterem Schritt der reflexiven Praxis, in diesem Fall etwa die Einsicht, Arbeitsaufträge nicht deutlich genug formuliert zu haben. Die Schritte reflexiver Praxis können sich dabei auf ganz unterschiedliche Aspekte der Förderung beziehen. So bewertet eine Studentin beispielsweise die Atmosphäre, die sie für ihre Sprachförderung etablieren konnte:

Die Kinder waren beide sehr motiviert bei der Sache, [das] hat man daran gemerkt, dass Hussin beispielsweise nach der Pause direkt in unseren Förderraum gerannt ist und mit der Arbeit weitermachen wollte. Auch Zeyneb hat sehr viel gelächelt und sich oft getraut, Dinge zu sagen. Ich fand es sehr wichtig, in der ersten Förderstunde eine angenehme Atmosphäre herzustellen, in der sich die Kinder wohlfühlen und gerne etwas erarbeiten. Meiner Ansicht nach ist mir dies gut gelungen.

(Auszug aus der Reflexion einer Sprachförderung durch eine Studentin)

Auch hier greifen unterschiedliche Reflexionsebenen ineinander. Eine gelungene Bewertung und Beurteilung steht nicht isoliert, sondern legt die Kriterien offen, anhand derer die Evaluation vorgenommen wird, in diesem Beispiel etwa die Beobachtung von Hussins Verhalten, aus dem die Studentin auf seine Motivation schließt.

Eine andere Studentin evaluiert die selbst durchgeführten Sprachförderung wie folgt:

Ich habe die Bearbeitungszeit etwas falsch eingeschätzt und war daher schon nach der ersten Stunde mit der Förderung durch, welche für zwei Stunden vorgesehen war. Zum Glück ist mir spontan die Idee mit dem Rollenspiel eingefallen. Jedoch sollte ich mir für die weiteren Stunden einen genaueren Plan machen oder mir generell überlegen, was ich mit den Kindern noch sinnvolles machen kann, wenn sie mit Aufgaben so viel schneller fertig sind als gedacht.

(Auszug aus der Reflexion einer Sprachförderung durch eine Studentin)

Die Studentin vergleicht die vorgesehene mit der tatsächlich benötigten Zeit für die Förderung und nimmt auf diese Weise eine Bewertung ihrer eigenen Zeitplanung und ihres Zeitmanagements vor. An ihre Bewertung schließt sie unmittelbar eine Planung für künftige Förderungen an, denkt also vor dem Hintergrund des erlebten Ablaufs der Förderung über Handlungsalternativen nach. Das Planen ermöglicht es den Studierenden, sich langfristige, gerade aber auch kurzfristige Ziele zu setzen und diese transparent zu machen:

Auch wenn das Spiel zu Beginn die Motivation eindeutig gesteigert hat, war es sehr einfach für die Schülerinnen, den beschriebenen Gegenstand zu erraten. Beim nächsten Mal müssten schwierigere Objekte ausgesucht werden und die Schülerinnen müssen dahin gebracht werden, dass sie beim Beschreiben nicht sofort einen offensichtlichen Aspekt nennen, der das Erraten zu einfach macht.

(Auszug aus der Reflexion einer Sprachförderung durch eine Studentin)

Indem die Studierenden ihre Reflexionen verschriftlichen, sind sie gezwungen, ihre Überlegungen zu strukturieren und zu fixieren. Mithilfe der Reflexionstexte können durchlaufene Entwicklungen nachvollzogen und in manchen Fällen womöglich

überhaupt erst bewusst gemacht werden; auf Zwischenergebnisse und daraus abgeleitete Ziele kann immer wieder zurückgegriffen werden. Bräuer (2016) betont das besondere Lernpotenzial reflexiver Praxis:

Durch das Sammeln von Informationen, das Herstellen von Zusammenhängen, das Darstellen von Erkenntnissen, das kritische Überdenken dieser Darstellung durch Feedback und (Selbst-)Evaluation konstruiert sich Wissen, das weit über das eigentliche Lernereignis [...] und dessen individuelles Erlebnis hinaus wirkt. (S. 17)

Bräuers (2016) Modell wird im Zertifikatslehrgang jedoch nicht nur eingesetzt, um die Studierenden kognitiv zu entlasten, ihren Blick für das eigene Denken und Handeln zu schulen und eine nachhaltige Entwicklung zu erzielen, sondern auch um den sie betreuenden universitären Lehrenden Aufschluss über die Reflexionskompetenzen der Studierenden zu geben. Die Analyse der Studierendentexte im Hinblick auf die Ebenen der reflexiven Praxis vermittelt den Dozierenden ein Bild davon, inwieweit die Fähigkeit zur Selbstreflexion bei den Studierenden bereits ausgeprägt ist. Entsprechend können konstruktive Rückmeldungen gegeben werden, zum Beispiel durch Hinweis auf vorschnelle Bewertungen oder einseitige Deutungen einer Situation. Weiterhin erhalten universitäre Lehrende durch die Reflexionstexte der Studierenden tiefgehende Einblicke in die individuellen Ausgangsbedingungen, Entwicklungswege und Bedürfnisse der Studierenden (vgl. hierzu auch Bräuer, 2016, S. 14). Dies erlaubt es, Heterogenität nicht nur zum Thema universitärer Lehrveranstaltungen zu machen, sondern auch die Heterogenität der Studierenden selbst bei der Planung und Gestaltung universitärer Lehre zu berücksichtigen. Schließlich ist Heterogenität „Ausgangs- und Zieldimension von (Hoch-)Schule“ (Hoch & Wildemann, 2019, S. 395). Die Reflexionstexte legen selbst wahrgenommene Stärken und Schwächen, Erfolge und Misserfolge der Studierenden offen ebenso wie Situationen, die von ihnen als herausfordernd empfunden werden. Sie initiieren damit einen intensiven Austausch zwischen Studierenden und universitären Lehrenden und ermöglichen eine individuelle Betreuung und Begleitung (vgl. Bräuer, 2016, S. 12). Dies verlangt eine vertrauensvolle Atmosphäre innerhalb der entsprechenden Lehrveranstaltungen und trägt gleichzeitig dazu bei, eine solche zu schaffen. Die Reflexionen der Studierenden sollten ernst genommen und wertgeschätzt werden, indem sie als fester Bestandteil des Studiums bzw. der Zusatzqualifizierung behandelt werden: Studierende sollten individuelle Rückmeldungen zu Reflexionstexten erhalten und die mitgeteilten Erfahrungen und Bedürfnisse sollten in Lehrveranstaltungen einfließen, ohne dass Einzelne bloßgestellt werden. So umgesetzt verspricht reflexive Praxis auch eine „Qualitätserhöhung in der Lehre“ (Bräuer, 2016, S. 20).

2.2 Reflexionskonzept des Zertifikatslehrgangs und exemplarische Reflexionsimpulse

Die Anbahnung und Entwicklung von Reflexionskompetenz ist ein Kernbaustein des Zertifikatslehrgangs „Heterogenität und Mehrsprachigkeit“, der sich durch alle Phasen der Zusatzqualifizierung zieht. Wichtiges Werkzeug ist hierbei das digitale Portfolio, das die Studierenden mithilfe der Software *Mahara* über die gesamte Dauer des Zertifikatslehrgangs führen. Dabei wird die Portfolioarbeit als Teil des Lern- und Entwicklungsprozesses verstanden und daher auch in die Seminararbeit integriert. Die Studierenden werden dazu angeleitet, ihr Lernen zu reflektieren und ihre Reflexionen zu versprachlichen (Grittner, 2015).

Das digitale Portfolio besteht aus einem individuellen Teil und einem Gruppenportfolio. Im individuellen Teil reflektieren die Studierenden insbesondere ihre persönlichen Voraussetzungen, ihr Handeln während der Schulpraxisphase sowie die durchlaufene Kompetenzentwicklung. Das Gruppenportfolio fördert die gemeinsame, interdisziplinäre Arbeit an Aufgaben und ermöglicht Fremdreflexionen, also Reflexionen nicht nur der eigenen Erfahrungen, sondern auch der beschriebenen Erfahrungen, Überlegungen und Handlungen von Kommiliton*innen. Reflexionstexte im individuellen Teil des Portfolios sind – sofern nicht anderweitig freigegeben – für die*den Verfasser*in sowie für die betreuenden Dozierenden einsehbar, Reflexionen, die im Gruppenportfolio angefertigt werden, darüber hinaus für die gesamte Zertifikatskohorte. Das digitale Portfolio bietet eine Kommentarfunktion, sodass Kommiliton*innen zu ausgewählten Texten, die über das Gruppenportfolio freigegeben sind, Rückmeldungen geben können; hierzu erhalten sie entsprechende Instruktionen durch die Dozierenden. Die Reflexionen der Studierenden werden explizit oder implizit in Lehrveranstaltungen des Zertifikatscurriculums einbezogen. Außerdem werden dort durch entsprechende Formate weitere Reflexionen initiiert, insbesondere in Form Kollegialer Fallberatungen (Dlugosch, 2006, 2008).

Abbildung 3 gibt einen Überblick über das Reflexionskonzept des Zertifikatslehrgangs und die darin enthaltenen Reflexionsaufgaben, die die Studierenden bei einer regulären Dauer über drei Semester bearbeiten.

Die Reflexionsaufgaben animieren die Studierenden dazu, erstens die eigenen Voraussetzungen zu betrachten, beispielsweise den Stellenwert von Heterogenität in der eigenen Schulzeit (*schulbiographische Reflexion*), zweitens die aktuell durchlaufenen Erfahrungen zu reflektieren, die sie etwa im Rahmen der Schulpraxisphase sammeln (z. B. *Reflexion von Sprachförderung*), und drittens Überlegungen in Bezug auf ihre künftige Tätigkeit als Lehrkraft anzustellen, zum Beispiel hinsichtlich der Relevanz sprachlich-kultureller Heterogenität in den später zu unterrichtenden Schulfächern (*berufsbiographische Reflexion*). Die folgenden Unterkapitel stellen exemplarisch ausgewählte Reflexionsaufgaben vor.

Reflexionskonzept des Zertifikatslehrgangs „Heterogenität und Mehrsprachigkeit“		3. Zertifikatssemester	
1. Zertifikatssemester		Unterrichtsbeobachtung und Fokussierte Lernbeobachtung	Fremdreflexion
Meine Motivation	Selbstreflexion	Beobachtungsprotokolle zu den Hospitationen, die anhand von Leitfragen Aspekte des Unterrichts bzw. die zu fördernden Schüler/-innen fokussieren (angelehnt an und modifiziert auf der Basis von Pilypaitytė & Rosenberg, 2017; de Boer, 2012)	
Schulbiographische Reflexion	Selbstreflexion	Vorbereitung einer Sprachdiagnose Warum, was und wie soll diagnostiziert werden? Was geschieht mit den Ergebnissen?	Selbstreflexion unter Berücksichtigung der Voraussetzungen u. Potenziale der SuS
Unterschiede und Gemeinsamkeiten	Gruppenreflexion	Förderplanung Was wurde diagnostiziert? Wo wurde „Förderbedarf“ festgestellt? Was, wie, wie intensiv und lange soll gefördert werden? Planung von Förderinhalten, -maßnahmen und -materialien	Selbstreflexion unter Berücksichtigung der Voraussetzungen u. Potenziale der SuS
Berufsbiographische Reflexion	Selbstreflexion	Reflexion von Sprachförderung Kurzbeschreibung der geplanten Förderung; beobachtete Fortschritte bei dem/der Schüler/-in; Was ist mir besonders gut gelungen? Was würde ich beim nächsten Mal anders machen?	Selbstreflexion unter Berücksichtigung der Voraussetzungen u. Entwicklung der SuS
2. Zertifikatssemester		Konzeption und Erprobung von Sprachfördermaterialien	Selbstreflexion
Rollenreflexion	Selbstreflexion	Vorüberlegungen zu Förderbedarfen, -zielen und -szenarien; Beschreibung des konzipierten Materials, Analyse dessen didaktischen Sinns und Dokumentation einer idealen Durchführung; Beschreibung / Dokumentation sowie Analyse / Interpretation einer Erprobung des Materials; Evaluation der Durchführung und Planung künftiger Durchführungen	
Reflexion der eigenen (Sprach-) Diagnosekompetenz	Selbstreflexion	Kollegiale Fallberatungen Fallberatungen nach Dlugosch (2006; 2008) anhand selbst eingebrachter Fälle aus der Schulpraxis	Selbst- und Fremdreflexion
Kollegiale Fallberatungen	Fremdreflexion	Reflexion der individuellen Kompetenzentwicklung erlebte Erfolge und ausgebauten Stärken; erlebte Misserfolge und Schwächen sowie Umgang damit; Vergleich der erwarteten mit der tatsächlichen Entwicklung; Ziele in Bezug auf die künftige professionelle Entwicklung (angelehnt an Pilypaitytė & Rosenberg, 2017)	Selbstreflexion
Erwartungen, Befürchtungen und Ziele in Bezug auf die Schulpraxisphase	Selbstreflexion		
1., 2. oder 3. Zertifikatssemester			
Reflexion zum Sprachpraxismodul			Selbstreflexion
a) Wie unterscheidet sich die erlernte Sprache auf verschiedenen sprachl. Ebenen vom Deutschen? Was ist mir beim Erlernen der Sprache leicht gefallen, was schwer? Worauf führe ich diese Erfahrungen zurück? Was hat mir zur Überbrückung von Schwierigkeiten geholfen?			
b) In der Klasse, die ich unterrichte, ist ein Schüler, dessen Erst- und Familiensprache die von mir neu erlernte Sprache ist. Wie kann ich mir ein Bild von dem Sprachentwicklungsstand des Schülers machen? Wie kann ich ihn in seiner Sprachentwicklung im Deutschen unterstützen? Wie kann ich die Erstsprache des Schülers im Fachunterricht einbeziehen? Wie kann ich andere in der Klasse vorhandene Sprachen einbeziehen?			

Abbildung 3: Reflexionskonzept des Zertifikatslehrgangs „Heterogenität und Mehrsprachigkeit“

2.2.1 Unterschiede und Gemeinsamkeiten – eine Gruppenreflexion

Zu Beginn des Zertifikatslehrgangs beschäftigen sich die Studierenden zunächst mit der eigenen Lerngruppe: Im Gruppenportfolio stellen sie zusammen, in Bezug auf welche Merkmale sich die Studierenden der eigenen Zertifikatskohorte unterscheiden bzw. gleichen. Außerdem sollen sie danach fragen, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten für die Zusammenarbeit relevant sind, welche nicht (vgl. Buholzer & Kummer Wyss, 2017, S. 13). Technisch umgesetzt wird die Aufgabe mithilfe von *Etherpad*, einer Texteditierungs-Software, die kollaboratives Schreiben in Echt-

-wir haben alle ein unterschiedliches Menschenbild (oder doch nicht?) und das wird die Zusammenarbeit äußerlich in seiner Art wahrscheinlich nicht tangieren, aber die Inhalte schon
 --wobei, wenn ich so darüber nachdenke, berührt das Menschenbild was jemand hat doch auch den Umgang miteinander -> denke auch, dass es relevant ist für die Zusammenarbeit und den Umgang miteinander, insbesondere wie ich andere Menschen wahrnehme und ich wiederum von anderen Menschen wahrgenommen werde-> aber auch, wie ich später die Schüler*innen und deren Heterogenität in meiner Klasse wahrnehme ist von Bedeutung

Abbildung 4: Verhandlung über die Relevanz eines wahrgenommenen Unterschieds innerhalb der Lerngruppe

zeit erlaubt. Abbildung 4 zeigt, wie drei Studierende über die Relevanz eines vorgeschlagenen Aspekts verhandeln:

Die Versionengeschichte des Textes kann von allen Beteiligten nachvollzogen werden. Das nach Ablauf einer Frist erreichte Textprodukt wird dann in das Gruppenportfolio übertragen.

Das Verfassen eines gemeinsamen Textes und die Auseinandersetzung mit der eigenen Gruppe dienen nicht nur dem gegenseitigen Kennenlernen und der Stärkung des Gruppenzusammenhalts. Den Studierenden soll bewusst werden, dass Heterogenität kein Abstraktum ist, das sie auf ihre künftige Schülerschaft projizieren, sondern dass Heterogenität auch für das eigene Lernen und Zusammenarbeiten von Bedeutung ist. Außerdem verdeutlicht die Übung, dass sie selbst es sind, die die Kategorien mitbestimmen, an denen sie Gleichheit oder Verschiedenheit festmachen. Indem die Studierenden die Aufgabe gemeinsam bearbeiten, sind sie gezwungen, die eigenen Überlegungen zur Diskussion zu stellen. Ihnen soll deutlich werden, dass die Universität bzw. die dort angesiedelten (auch digitalen) Lehr-/Lernräume nicht nur Orte sind, an denen der Wissensvorrat einer Gesellschaft (mit)produziert und aktualisiert wird, sondern auch Orte, an denen „selbstverständlich erscheinende Deutungsmuster und Einteilungen“ (Steinbach, 2016, S. 285) und „das Wissen, das als ‚wahres Wissen‘ gilt“ (ebd., S. 286) hinterfragt werden können und sollen.

2.2.2 Schulbiographische Reflexion, berufsbiographische Reflexion und Rollenreflexion als Anlässe zur Selbstreflexion

Im individuellen Teil des Portfolios widmen sich die Studierenden zu Beginn des Zertifikatslehrgangs in einer schulbiographischen Reflexion den Fragen, wie sich Heterogenität in der eigenen Schulzeit gezeigt hat und welche Aspekte für sie persönlich im Umgang miteinander innerhalb der Klasse relevant waren (Aufgabe nach Buholzer & Kummer Wyss, 2017, S. 13). Eine Studentin schreibt hierzu:

Geboren und aufgewachsen bin ich in [...] eine[r] Stadt, in der viele Menschen verschiedenster Kulturen und Länder leben. Dies hat sich auch in meiner Grundschulklasse wiederspiegelt. So war neben einer geschlechtlichen und altersbedingten, eine kulturelle und sprachliche Heterogenität vorhanden. [...] Ich kann mich beispielsweise noch daran erinnern, dass wir im Religionsunterricht über das Zuckerfest gesprochen haben, wel-

ches in der Türkei und bei Menschen türkischer Herkunft gefeiert wird. Thematisiert wurde auch die Andersartigkeit japanischer Bücher, die nicht von vorne nach hinten und von links nach rechts, sondern von hinten nach vorne und von rechts nach links gelesen werden.

Noch stärker in Erinnerung geblieben ist mir die Leistungsheterogenität. Grund dafür ist vermutlich der Unterschied zu meiner darauffolgenden gymnasialen Schullaufbahn, da dort bei weitem nicht so eine starke Heterogenität vorhanden war. [...]

Für mich waren alle diese Verschiedenheiten in meiner Klasse vollkommen normal. Zu diesem Verständnis hat mit Sicherheit auch meine Klassenlehrerin beigetragen, die genau diese Vorstellung in ihrem Handeln vermittelt hat. [...]

(Auszug aus der schulbiographischen Reflexion einer Studentin)

Die schulbiographische Reflexion ermöglicht es den Studierenden, eine Außenperspektive auf die ersten eigenen Erfahrungen mit Heterogenität im schulischen Kontext einzunehmen.

Demgegenüber reflektieren die Studierenden in einer berufsbiographischen Reflexion ihre künftige Tätigkeit als Lehrpersonen. Sie fragen unter anderem danach, welche Rolle Heterogenität und Mehrsprachigkeit für das Unterrichten in den selbst studierten Schulfächern spielen wird und welche Anforderungen sich hierbei an Lehrkräfte stellen. Eine Studentin führt aus:

Auch wenn Mathematik auf den ersten Blick weniger sprachzentriert erscheint, so ist die Sprache auch in diesem Fach sehr wichtig. Aufgabenstellungen, Definitionen und Textaufgaben machen die Sprache nahezu unumgänglich. Unter dieser Perspektive ist die Sprachbarriere in Mathematik noch ein größeres Problem als in Deutsch, weil man sich über die Sprache hinaus mit anderen Dingen beschäftigen müsste, wofür die Sprache die Grundlage ist. Es ist wichtig Wege zu finden, wie man die mathematischen Inhalte vermitteln kann, ohne zu viel Sprache zu benötigen. Auch müssen Hilfsmittel erstellt werden, die die Schülerinnen und Schüler selbstständig verwenden können, da auch die Eltern oftmals nicht bei Hausaufgaben oder ähnlichem helfen können.

(Auszug aus der berufsbiographischen Reflexion einer Studentin)

Über die Selbstreflexion hinaus geben die Reflexionstexte den Dozent*innen Aufschluss darüber, welche Strategien und Wege die Studierenden bereits kennen, um die sprachlichen Anforderungen ihrer Fächer zu berücksichtigen, welche Methoden noch erarbeitet werden sollten und in welchen Bereichen ggf. auch Fehlvorstellungen vorhanden sind, die in Lehrveranstaltungen thematisiert und revidiert werden können.

In unmittelbarer Vorbereitung auf die Schulpraxisphase reflektieren die Studierenden schließlich im zweiten Zertifikatssemester, wie sie ihre eigene Rol-

le in der Förderung eines Schülers oder einer Schülerin definieren (Rollenreflexion). Die sich aus den Reflexionen der Studierenden ergebenden Rollenkataloge reichen von der Rolle der Entlastung/helfenden Hand für die Lehrkraft über die der*des Lernbegleiter*in/der*des Fördernden für Schüler*innen bis hin zur*zum Lernende*n, die*der sich ausprobieren und die eigenen Kompetenzen erweitern möchte. Die unterschiedlichen potenziell einzunehmenden Rollen werden im Vorbereitungsseminar zur Schulpraxisphase aufgegriffen, indem die Studierenden konkretisieren sollen, welche Handlungen mit der jeweiligen Rolle typischer Weise einhergehen. Sie setzen sich so mit ihrem eigenen Selbstverständnis auseinander.

Heterogenität, die eigene Betroffenheit und gerade auch der eigene Beitrag in der Gestaltung von Heterogenität werden anhand der drei vorgestellten Reflexionsaufgaben in verschiedenen Facetten und von verschiedenen Blickwinkeln aus beleuchtet. Die Studierenden werden darin geschult, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und dabei immer auch nach der eigenen Position in bestimmten Szenarien zu fragen.

2.2.3 Kollegiale Fallberatungen als Forum zur Selbst- und Fremdrelexion

Fremdrelexionen sowie der interdisziplinäre Austausch innerhalb der Zertifikatskohorte werden durch die Einbindung Kollegialer Fallberatung (Dlugosch, 2006, 2008) als Methode in Vorbereitungs- und Begleitseminar angeregt und unterstützt. Es handelt sich dabei um ein strukturiertes Gesprächsformat, das es insbesondere ermöglichen soll, „das Selbst- und Fremdverstehen auch für Diagnose- und Förderprozesse zu erweitern“ (Dlugosch, 2006, S. 128). Kollegiale Fallberatungen eignen sich „für konkrete und aktuelle berufliche Handlungsprobleme oder Klärungsbedarfe, die sich auf pädagogische Interaktionssituationen [...] beziehen“ (Dlugosch, 2006, S. 128). Während der Schulpraxisphase durchleben die Studierenden immer wieder Situationen, die sie vor Herausforderungen stellen: von der eigentlichen Diagnose und Förderung über beobachtete oder erlebte Verhaltensweisen von Schüler*innen, die eine pädagogisch angemessene Reaktion erfordern, bis hin zu der Interaktion mit betreuenden Lehrkräften. Oftmals müssen sie eine Gratwanderung zwischen den eigenen Vorstellungen und Zielen, denen der betreuenden Lehrkräfte und denen der Schüler*innen meistern. Kollegiale Fallberatungen, das heißt moderierte und strukturierte Gespräche im Kreis von fünf bis acht Kommiliton*innen, geben ihnen Gelegenheit, die eigenen Erfahrungen zu verbalisieren, neue Perspektiven darauf zu gewinnen und gemeinsam Lösungsansätze zu erarbeiten. Dies geschieht mithilfe eines vorgegebenen phasierten Ablaufs und in einem von Handlungsdruck befreiten Raum (Dlugosch, 2008, S. 4). Während der Kollegialen Fallberatung (Dlugosch, 2006; 2008) nehmen die Studierenden unterschiedliche Funktionsrollen ein: Zunächst bestimmt die Gruppe eine*n Moderator*in, die*der die einzelnen Phasen der Beratung einleitet und schließt sowie auf Einhaltung von Struktur und Zeit achtet. Ein*e Falleinbringer*in schildert einen Fall aus seiner*ihrer Schulpraxis und for-

muliert eine konkrete Handlungsfrage, woraufhin die übrigen Teilnehmenden, d. h. die Kolleg*innen, ihre Wahrnehmung des Falls spiegeln, nach Zusammenhängen suchen und Antworten bzw. Handlungsoptionen entwickeln.²

Das Format, das die Studierenden so bereits in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung kennenlernen und einüben, kann später auch im Kollegium genutzt werden. Eine Absolventin des Zertifikatslehrgangs setzt sich etwa als Ziel, Kollegiale Fallberatungen auch „an meiner zukünftigen Schule zu etablieren“ (Zitat aus der Abschlussreflexion einer Absolventin). An dieser Stelle zeigt sich, wie Absolvent*innen des Zertifikatslehrgangs nicht nur das dort vermittelte Wissen, sondern auch erlernte Methoden als Multiplikator*innen in Schule und Unterricht hineinragen und zur Sensibilisierung für pädagogische Anforderungen beitragen können. Als berufliche Routine in Form regelmäßiger Treffen verankert, kann die Kollegiale Fallberatung „die Gelegenheit bieten, wie selbstverständlich Praxisprobleme kollegial zu bearbeiten“ (Dlugosch, 2006, S. 128).

3. Ziel: Handlungskompetenz durch Reflexion

Das vorgestellte Reflexionsmodell, das sich in einem zertifikatsspezifischen Reflexionskonzept niederschlägt, dient den Studierenden als Ausgangspunkt, um auch das eigene Denken immer wieder zu hinterfragen und so vorschnelle Bewertungen von Personen oder Situationen zu vermeiden. Stattdessen lernen die Studierenden, wie oben erläutert, eine Situation urteilsfrei zu beschreiben und zu dokumentieren, sie zu analysieren und zu interpretieren, sie zu evaluieren und auf der Grundlage dieser Überlegungen schließlich Handlungsoptionen abzuleiten (Bräuer, 2016). Das Einüben einer solchen Herangehensweise an pädagogische Situationen spielt nicht nur, aber gerade auch im Kontext sprachlich-kultureller Heterogenität eine entscheidende Rolle. Barmeyer und Genkova (2011, S. 173) betonen, dass in interkulturellen Interaktionssituationen, wie sie auch in sprachlich und kulturell heterogenen Klassen entstehen, „Eigen- und Fremdbilder[n] sowie Wahrnehmungsmuster[n] eine bedeutende Rolle“ zukommt. Stereotype und Vorurteile als „spezifische[] Formen der Wahrnehmung“ (S. 173) können durch reflektierte Erfahrungen hinterfragt und revidiert, Selbst- und Fremdbilder differenzierter konstruiert werden (Barmeyer & Genkova, 2011, S. 173 ff.). Steinbach (2016) arbeitet heraus, dass gerade die Universität Lehr-/Lernräume entstehen lässt, in denen sich angehende Lehrer*innen „außerhalb institutioneller Routinen und eines Handlungsdrucks, den die schulische Praxis zweifellos mit sich bringt“ (S. 280), kritisch-reflexiv mit schulischen und gesellschaftlichen Differenz- und Machtverhältnissen auseinandersetzen können (S. 280). Dabei sollen sie gerade auch „die eigenen Erwartungen, Erfahrungen sowie die Involviertheit in diese Verhältnisse in den Blick nehmen“ (Steinbach, 2016, S. 280).

2 Die insgesamt zehn bis zwölf Phasen der Kollegialen Fallberatung werden ausführlich in Dlugosch (2006; 2008) vorgestellt.

In der ersten Phase der Lehrer*innenbildung bietet sich die Chance, bereits ganz zu Beginn der Berufslaufbahn eine solche Denkweise anzubahnen und die Reflexionskompetenz der Studierenden zu entwickeln. Durch gezielte Reflexionsimpulse und regelmäßige Reflexionsaufgaben kann es gelingen, dass die Studierenden eine selbstreflexive Haltung verinnerlichen, die es ihnen auch auf ihrem weiteren beruflichen Weg erlaubt, das eigene Lehrer*innenhandeln kontinuierlich zu optimieren.

Nicht zuletzt ermöglicht die Einbindung reflexiver Elemente in die Lehrer*innenbildung eine enge und intensive Zusammenarbeit zwischen Studierenden und universitären Lehrenden. Dies gilt in besonderem Maße für Zusatzqualifikationen wie den Zertifikatslehrgang „Heterogenität und Mehrsprachigkeit“, wo es kapazitätär möglich und für eine erfolgreiche Entwicklung wünschenswert ist, die individuellen Bedürfnisse der Studierenden zu kennen und auf diese einzugehen. Die Reflexionstexte der Studierenden legen den Grundstein für einen offenen Austausch über deren Erfahrungen, Entwicklungswege und berufsbezogene Ziele. Auf diese Weise können gerade auch Praxiselemente gezielt mit universitären Lehrveranstaltungen verzahnt und so die Anschlussfähigkeit zwischen Universität und Schule gestärkt werden.

Literatur

- Barmeyer, Ch. & Genkova, P. (2011). Wahrnehmung, Stereotype, Vorurteile. In Ch. Barmeyer, P. Genkova & J. Scheffer (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation und Kulturwissenschaft: Grundbegriffe, Wissenschaftsdisziplinen, Kulturräume*. (S. 173–190). Passau: Stutz.
- Bräuer, G. (2007). *Ebenen reflexiver Praxis*. Verfügbar unter: https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/zwh/hochschuldidaktik/Studienportfolio/Beispiel_f%C3%BCr_die_sprachlichen_Ebenen_der_reflexiven_Praxis.pdf [13.06.2019].
- Bräuer, G. (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende* (2. Aufl.). Opladen/Toronto: Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838546322>
- Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 522–540.
- Buholzer, A. & Kummer Wyss, A. (2017). Heterogenität als Herausforderung für Schule und Unterricht. In dies. (Hrsg.), *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (3. Aufl.). (S. 7–13). Zug: Klett/Kallmeyer.
- De Boer, H. (2012). Pädagogische Beobachtung: Pädagogische Beobachtungen machen – Lerngeschichten entwickeln. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. (S. 65–82). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_4
- Dlugosch, A. (2006). „So hab’ ich das noch nie gesehen ...“: Kollegiale Fallberatung auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion. *Friedrich Jahresheft 2006*, 128–131.
- Dlugosch, A. (2008). Ein Fall für 5 bis 8: Mit Kollegialer Fallberatung Lösungen auf der Spur. *Die Grundschulzeitschrift*, 22(214), 4–8.
- Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y. & Mecheril, P. (2016). Einführung. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. (S. 1–9). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_1

- Grittner, F. (2015). Portfoliogespräche. In H. de Boer & M. Bonanati, M. (Hrsg.), *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch* (S. 161–176). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09696-0_9
- Hoch, B. & Wildemann, A. (2019). Qualifizierung für den Umgang mit Heterogenität und Mehrsprachigkeit: Konzeption und Evaluation eines lehramtsübergreifenden Zertifikats. *Zeitschrift Herausforderung Lehrer_innenbildung (HLZ): Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* 2(3), 383–399. Verfügbar unter: <https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/view/2691/3245> [15.01.2020].
- Jahncke, H. (2015). Das Portfoliokonzept als Methode zur Beförderung von Selbstreflexionsprozessen von angehenden Lehrerinnen und Lehrern. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 28, 1–24. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe28/jahncke_bwpat28.pdf [19.07.2018].
- Pilypaityte, L. & Rosenberg, H. (2017). *Praktikumsbuch für Studierende: Persönlicher Teil: Reflexionshilfen*. Koblenz-Landau: Zentrum für Lehrerbildung der Universität Koblenz-Landau.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. o.O.: Basic Books.
- Steinbach, A. (2016). Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Differenz- und Machtverhältnisse in der universitären Lehramtsausbildung. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 279–300). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_15
- Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (2. Aufl.). München/Basel: Ernst Reinhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838546155>

In der „Anti-Brennpunktschule“?

Neopragmatische Perspektiven auf pädagogisches Unterscheidungswissen, schulische Leistungsordnungen und kategoriale Ungleichheiten

1. Einleitung

Die Diskussion von Diversität und Bildungsungleichheiten wird häufig am Beispiel von „Schulen in herausfordernden sozialen Lagen“ geführt. Das Gymnasium, das im Folgenden im Fokus steht, entspricht diesem Klischee einer „Brennpunktschule“ in keiner Weise. Unisono beschreibt das pädagogische Personal die Schüler*innen als unproblematisch, angepasst, freundlich und vor allem: als sozial absolut homogen. Die familiären Hintergründe werden als frei von Sorgen, aber auch frei von übertriebenen Ambitionen beschrieben. Ungleichheiten und Unterschiede sind in den Darstellungen der Lehrkräfte nicht oder nur sehr reduziert Thema.

Aus einer soziologischen Perspektive bergen diese homogenisierenden Erzählungen einiges an Irritationspotenzial. Schließlich zählen die Klassifikation und Positionierung von Schüler*innen zu den unhintergehbaren gesellschaftlichen Funktionen von Schule. Das dem Anschein nach anti-diverse Setting der in diesem Beitrag besprochenen Schule lässt damit eine grundlegende Herausforderung klar hervortreten: Wie kann sozialwissenschaftliche Bildungsforschung das folgenreiche Wechselspiel von sozialen Ungleichheiten und pädagogischen Unterscheidungen analysieren und zum Thema machen, ohne als realitäts- und praxisfern abgestempelt zu werden? Der vorliegende Beitrag schlägt zum Umgang mit diesem Dilemma vor, professionelle Wissensformen zum Ausgangs- und Ankerpunkt diversitätssensibler Bildungsforschung zu machen. Er skizziert eine Konzeption von pädagogischem Unterscheidungswissen, die das Wissen von Lehrkräften als wesentlichen Mechanismus für die (Re-)Produktion von Bildungsungleichheiten in den Blick nimmt, es aber gleichzeitig zum zentralen Gegenstand für den Dialog zwischen „kritischer“ Forschung und pädagogischer Praxis macht.

Als wichtigste theoretische Bezugspunkte dienen diesem Ansatz neopragmatische Perspektiven, wie sie speziell in den französischen Sozialwissenschaften im Kontext der „Soziologie der Konventionen“ und der „Soziologie der Kritik“ entwickelt wurden (Barthe et al., 2016; Boltanski, 2010; Boltanski & Thévenot, 1999, 2007; Diaz-Bone, 2018; Imdorf, Leemann & Gonon, 2019). Die zentrale Anregung dieser Perspektiven liegt darin, professionelle Wissensformen sowohl in ihren logisch-argumentativen als auch in ihren praktisch-situativen Bezügen zu analysieren (also zu untersuchen, in welche übergreifenden Vorstellungen einer „guten und gerechten Schule“ sie eingebettet sind und wie sie für die Definition und Bewältigung konkreter problematischer Situationen genutzt werden): Unterscheidungen wie so-

ziale Herkunft, Begabung oder Migrationshintergrund werden nicht vorab als relevant gesetzt, sondern in ihrer Einbettung in Argumentationen und Situationsdefinitionen rekonstruiert.

Der Beitrag beginnt mit einer kurzen Vorstellung der „Anti-Brennpunktschule“ und der Maßnahme zur Begabungsförderung, die Anlass für das besprochene Forschungsprojekt ist (Abschnitt 2). Aus einer soziologischen Perspektive ergibt sich das analytische Kernanliegen dieses Projekts aus der Frage, ob und wie die zur Diskussion stehende Maßnahme Verhältnisse kategorialer Ungleichheiten verändert. Gemeinhin als legitim geltende, aber dennoch stets mehrdeutige und umstrittene schulische Leistungsordnungen markieren dabei einen naheliegenden und vielversprechenden Fokus für die Entschlüsselung des Wechselspiels von pädagogischen Unterscheidungen und Bildungsungleichheiten – die Kategorie der „Leistung“ erweist sich nicht umsonst auch im Setting der untersuchten Schule als Schlüsselement, das zwischen soziologischer Analyse und den Sichtweisen der Lehrkräfte vermittelt (Abschnitt 3). Im Wechsel von Fallbeispiel und theoretischen Überlegungen werden auf dieser Basis Konturen eines soziologisch fundierten Begriffs von pädagogischem Unterscheidungskwissen gezeichnet, der professionelle Wissensformen in ihrer zweifachen (logisch-argumentativen und pragmatisch-situativen) Einbettung fasst. Als zentrale Aufgabe für eine diversitätssensible Bildungsforschung erweisen sich das Explizieren von stillschweigenden Annahmen und Gerechtigkeitslogiken und das darauf aufbauende, aber stets auf situative Gegebenheiten abzustimmende Verschieben von Problematisierungen (Abschnitt 4).

Im Fazit wird der Mehrwert der vorgeschlagenen Analysestrategie zusammenfassend eingeschätzt und ihre Übertragbarkeit auf anders gelagerte schulische Kontexte besprochen. Das Bild von der „Anti-Brennpunktschule“ erweist sich als eine aufschlussreiche Kontrastfolie für gegenwärtig vorherrschende Problematisierungen von „Schulen in benachteiligten sozialen Lagen“. Im einen wie im anderen Fall haben wir es mit über die Zeit fixierten und sozial verankerten Narrativen zu tun, die mit professionellen Selbstverständnissen ebenso wie mit den täglichen Herausforderungen des pädagogischen Alltags verwoben sind. Es handelt sich in diesem Sinne zwar um nachvollziehbare, aber nichtsdestotrotz auch um verkürzte Erzählungen. Als solche überbetonen sie bestimmte Aspekte des Wechselspiels von Unterschieden und Ungleichheiten und blenden andere aus, mit potenziell weitreichenden Folgen für die gerechte und diversitätssensible Gestaltung schulischer Leistungsräume.

2. Der Anlass: Kritik und Disput im Kollegium einer „Anti-Brennpunktschule“

Der vorliegende Beitrag gibt eine Momentaufnahme eines noch laufenden Forschungsprojekts. Dieses Projekt widmet sich einem Gymnasium in einer deutschen Kleinstadt, die im weiteren Einzugsgebiet mehrerer größerer Städte liegt. Schon beim ersten Kontakt mit dem Schulleiter wird diese Stadt als Ort der sorgenfrei-

en Mittelschicht präsentiert. Die meisten Schüler*innen strebten nach dem Abitur nicht mehr an als eine solide Stelle in der Region, und eine solche werde als mehr oder weniger gewiss wahrgenommen. Die Schüler*innenschaft wird durchgängig als homogen dargestellt. Lehrkräfte und Schulleitung beschreiben Schule und Schüler*innen wiederholt als „ländlich“. Eine Lehrkraft spricht augenzwinkernd von „Landeiern im positiven Sinn“ (LK6¹): freundlich, angepasst, unkompliziert. In den Erzählungen der pädagogischen Akteur*innen scheint in dieser Schule kein ernsthaftes Sortieren stattzufinden – pauschal wird für die Schüler*innen als Gesamtheit mehr oder weniger derselbe vorgezeichnete Lebenspfad entworfen. Erst nach mehreren Schulbesuchen wird den Forscher*innen gegenüber in einer Randbemerkung thematisiert, dass die Schule für ein Gymnasium einen hohen Anteil an „Kindern mit Migrationshintergrund“ hat (zwischen 15 und 20 Prozent). Zum Thema wird dieser Umstand allerdings nur im Vergleich zur Gesamtschule² im selben Ort, die mit einer deutlich schwierigeren Klientel konfrontiert sei. In der untersuchten Schule seien die migrantischen Hintergründe überhaupt kein Problem, „weil die Eltern, die ihre Kinder auf das Gymnasium schicken, den Wert von Bildung zu schätzen wissen“ (Auskunft der Schulleitung). Aus verstreuten Bemerkungen lässt sich schließen, dass die sozialen Hintergründe natürlich auch in dieser Schule variieren, von einer großen Zahl an Kindern, deren Eltern in der umliegenden Industrie beschäftigt sind, hin zu bildungsbürgerlichen familiären Settings mit klassisch akademischen Berufen. Symptomatisch wird von einer Lehrkraft geschildert, dass es an der Schule selten vorkomme, dass Klassen anstrengend seien. Das habe dann meist mit den Eltern und ihren sozialen Milieus zu tun. „Anstrengende Kinder von anstrengenden Eltern“, Kinder von „Anwälten, Ärzten, Lehrern“ (LK6).

In diesem Setting wurde eine Maßnahme zur Begabungsförderung eingeführt, die vom Kollegium mit knapper Mehrheit beschlossen wurde und seither hochgradig umstritten ist. Die Maßnahme folgt keinem selektiven, sondern einem inklusiven und breiten Begabungsverständnis; nicht *Begabte*, sondern *Begabungen* sollen gefördert werden. Alle Schüler*innen sollen die Möglichkeit bekommen, ihre individuellen „Stärken zu stärken“ und eigenen Interessen nachzugehen. Der Kern der gewählten Form der Begabungsförderung besteht darin, dass Lehrkräfte sich über den gewöhnlichen Lehrplan hinausgehende Module überlegen. Das Spektrum reicht von spezialisierten Sportangeboten über im normalen Lehrplan nicht vorgesehene Inhalte (beispielsweise Schach oder Fotografie) hin zu fortgeschrittenen fachspezifischen Angeboten etwa in Französisch oder Mathematik. Aus dem Pool an angebotenen Modulen müssen die Schüler*innen der betroffenen Jahrgänge dann pro Semester zwei Angebote wählen. Eine freiwillige Teilnahme an weiteren Modulen

- 1 Bei allen Belegen in diesem Beitrag, die dieser Notation folgen, handelt es sich um Auszüge aus Transkripten von Interviews mit Lehrkräften der Schule. Das „LK“ steht für Lehrkraft, die Ziffer folgt einer chronologischen Ordnung (in diesem Fall also die sechste Lehrkraft, die sich im Rahmen eines Gruppen- oder Einzelinterviews geäußert hat). Fehlt diese Notation, handelt es sich um möglichst unmittelbar nach konkreten Gesprächssituationen angefertigte Gedächtnisprotokolle.
- 2 Zur Anonymisierung werden Schultypen nicht genauer bezeichnet und keine Angaben zu Größe der Schule, Region etc. gemacht.

ist möglich. Vorgaben zur Modulwahl gibt es nur für als leistungsschwach eingestufte Schüler*innen, für die in ausgewählten Fächern (vor allem Mathematik und Sprachen) Fördermodule angeboten werden, deren Besuch ihnen dringend empfohlen wird. Um die Module lehrplantechnisch zu realisieren, mussten Stunden des regulären Unterrichts zu Modulstunden umgewidmet werden. So wurde etwa (über die gesamte Spanne von der 6. bis zur 10. Schulstufe) eine Pflichtstunde Mathematik gestrichen. Obwohl insgesamt gerade für als „leistungsschwach“ kategorisierte Schüler*innen über das Modell der Fördermodule theoretisch sogar mehr Unterricht in für sie problematischen Fächern möglich ist, entzündet sich gerade an den gestrichenen Pflichtstunden von Anfang an scharfe Kritik, weil damit, so die kritischen Stimmen, dringend benötigte Zeit für die Vermittlung und das Üben von curricular vorgeschriebenen Inhalten fehle.

Aufgrund der Uneinigkeit im Kollegium wurde beschlossen, das neue Modell zunächst zwei Jahre auf Probe laufen und es parallel wissenschaftlich begleiten zu lassen. Die Erwartungshaltung an die Begleitforschung wird in einem Fokusgruppengespräch formuliert. Festgestellt wird, „dass es eine große Chance ist, dass Sie es auf eine wissenschaftliche Basis bringen, die auch zeigt, das ist (.) das ist evident, das ist messbar, es hat einen (.) einen wissenschaftlichen Mehrwert für unsere Schüler. Und das ist auch, das ist messbar“ (LK1).

Diese Erwartungshaltung wurde von einem kleinen Forschungsteam in eine zweiphasige Forschungsstrategie übersetzt, die qualitative und quantitative Methoden kombiniert. Die erste Phase (die Thema dieses Beitrags ist) zielt darauf ab, den Raum der pädagogischen Argumentationen zu kartographieren (Wengeler, 2003; Clarke, 2012; den Outer, Handley & Price, 2013). Die Argumentationen werden nicht auf individuelle Personen bezogen analysiert, sondern anhand von heuristischen Leitfragen als überindividuelle Konfigurationen von Argumenten aufgespannt: Was wird und wie wird mit Bezug auf das neu eingeführte Modell argumentiert? Welches Problem soll mit der Maßnahme eigentlich gelöst oder bearbeitet werden? Welche Kritik wird formuliert? Welche Rückschlüsse lassen sich dadurch auf zugrunde liegende Klassifikationen, Unterscheidungsweisen und Bewertungslogiken ziehen? Angemerkt sei, dass sich die soziologische Relevanz dieser verschiedenen Aspekte pädagogischer Wissensordnungen erst im Wechselspiel mit den Erfahrungen, Wahrnehmungen, Handlungsweisen und Selbstbildern von Schüler*innen ergibt. Diese sind Gegenstand späterer Projektphasen und weisen auch über die Fragestellung dieses Beitrags hinaus, motivieren aber letztlich das gesamte Vorhaben.

Für die erste Phase der offenen Rekonstruktion argumentativer Konstellationen wurden eine Fokusgruppe, eine Online-Befragung im Gesamtkollegium sowie sechs Einzelinterviews mit Lehrkräften durchgeführt. Für die Gestaltung aller dieser Erhebungsformen wurde der Fokus auf die Erfassung von Kritik- und Argumentationsformen gerichtet. So wurde im Fragebogen erhoben, was in der Wahrnehmung der Befragten die wesentlichen Argumente sind, die im Kollegium für oder gegen das neu eingeführte Modell vorgebracht werden, unabhängig davon, ob diese per-

sönlich geteilt werden oder nicht; erst in einem zweiten Schritt wurden die Befragten nach dem Grad ihrer Zustimmung zu den von ihnen genannten Argumenten gefragt.³ In den Fokusgruppen und den Interviews wurde den divergenten Maßstäben, Situationsdefinitionen, Professionslogiken und nicht zuletzt Unterscheidungsweisen nachgegangen, die in den Debatten aufeinander treffen, indem die Lehrkräfte um individuelle Positionierungen zu Argumenten und Gegenargumenten sowie um Einschätzungen zu möglichen Folgen des Modells gebeten wurden.⁴ Konstitutiv für die Forschungsstrategie war das Anliegen, in einen möglichst offenen Diskurs mit Lehrkräften und Schulleitung zu treten. Die Gespräche fanden im Rahmen mehrerer Schulbesuche statt, die dem Kollegium jeweils vorab angekündigt waren. Interviews wurden mit jenen Lehrkräften geführt, die sich im Rahmen der Fragebogenerhebung dazu bereit erklärt hatten. Online-Befragung, Schulbesuche und Interviews bildeten die Grundlage für die Gestaltung der zweiten Forschungsphase, die sich auf die Seite der Schüler*innen konzentriert und neben teilnehmender Beobachtung in ausgewählten Modulen ebenfalls qualitative Interviews und eine Fragebogenerhebung umfasst.

Die Frage ist nun, ob und wie in diesem Setting eine soziologisch gehaltvolle Analyse gelingen kann, die sich gleichzeitig dem Ziel verschreibt, an die Problemstellungen der Lehrkräfte anschlussfähig zu bleiben. Dieses Problem wird im Folgenden in mehreren Schritten erörtert, ausgehend von einer Bestimmung eines soziologisch orientierten Blickwinkels auf schulische Diversität über die Diskussion der zentralen Stellung von Leistungsordnungen hin zu einer neopragmatischen Konzeption pädagogischen Unterscheidungs-wissens als Dreh- und Angelpunkt einer diversitätssensiblen Bildungsforschung.

-
- 3 Die Fragebogenerstellung folgte der Idee der Tailored Design Method (Dillman, Smyth & Christian, 2014), die im Gegensatz zu einer psychometrischen Skalierungslogik die bewusste Gestaltung der Kommunikationssituation „Fragebogen“ in den Mittelpunkt der Methodenreflexion rückt. Im vorliegenden Fall wurden alle Aspekte in einem Wechsel von offenen Fragen und geschlossenen Folgebewertungen behandelt – also etwa zunächst nach den in den Augen der Befragten häufigsten Kritikpunkten gefragt und dann mittels Schieberegler der individuelle Grad der Zustimmung zu diesen Argumenten erfasst. In Summe zeigt sich eine einhellige Darstellung der wesentlichen Argumente. So wird praktisch einstimmig als zentrales Gegenargument das Wegfallen von Pflichtstunden genannt. So übereinstimmend die Darstellung, was argumentiert wird, so konträr die Positionierungen dazu: Die Zustimmung zu Relevanz und Gültigkeit der präsentierten Argumente deckt das ganze Spektrum von 0 bis 100 Prozent ab.
- 4 Die Strategie der Interviewführung und -analyse folgte der von Adele Clarke (2012) angeregten Orientierung an *Situationen* und *Mappings*, um das Wechselspiel von Logiken, Akteuren und Problemen in konkreten Handlungskontexten zu entschlüsseln. Wichtige Inspirationen lieferten auch dialogische Interviewstrategien wie sie im Rahmen der neopragmatischen französischen Sozialwissenschaften zur Rekonstruktion von Klassifikationen entwickelt wurden (Boltanski & Thévenot, 1983; Penissat et al., 2016).

3. Pädagogisches Unterscheiden, soziologisch gerahmt

Die genannten Darstellungen der Lehrkräfte überlappen schon alleine deshalb kaum mit den üblichen Thematisierungen sozialwissenschaftlicher Bildungsforschung, weil sie weitgehend ohne Bezüge zu *Unterschieden* und *Ungleichheiten* auskommen. Aus einer soziologischen Perspektive sind sie aber gerade deswegen relevant: Das augenscheinliche Fehlen von Unterscheidungen steht in einer grundlegenden Spannung zu den zentralen Funktionen von Schule als gesellschaftlicher Institution. Ausgehend von der Metapher von Schulen als „Sorting Machines“ (Abschnitt 3.1) wird im Folgenden vorgeschlagen, schulische Leistungsordnungen als analytischen Anker- wie auch als realistischen Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit bestehenden pädagogischen Wissensformen und Problemwahrnehmungen zu nutzen (Abschnitt 3.2).

3.1 Schulen als „Sorting Machines“ – pädagogische Unterscheidungen und kategoriale Ungleichheiten

Gewissermaßen im Kontrast zur besprochenen Schule pflegen moderne Gesellschaften das Selbstbild, bunt und sehr divers zu sein. Für eine soziologische Auseinandersetzung mit Schule und pädagogischer Praxis wird diese Diversität vor allem in ihrem Wechselspiel mit gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen relevant (Auernheimer, 2013; Emmerich & Hormel, 2013; Gomolla & Radtke, 2009; Trautmann & Wischer, 2011). Das gilt für offensichtlich ungleichheitsrelevante Differenzlinien wie Gender oder Migrationshintergrund ebenso wie für dem äußeren Anstrich nach neutrale, letztlich aber eng mit bestehenden Ungleichheiten verwobene Kategorien wie Leistung oder Begabung (Böker & Horvath, 2018; Bourdieu & Passeron, 2007; Rabenstein, Reh, Ricken & Idel, 2013).

Im Fokus einer bildungssoziologischen Auseinandersetzung mit Bildungsdiversität steht die Frage, ob und wie *Unterschiede* durch pädagogische Institutionen zu *Ungleichheiten* werden (Diewald & Faist, 2011). Der Begriff der Ungleichheit(en) wird in diesem Beitrag breit gefasst und zielt auf die ungleiche Verteilung von Ressourcen und Lebenschancen ebenso wie auf strukturell mit ungleichen politischen und gesellschaftlichen Gestaltungs- und Einflussmöglichkeiten verbundene Positionen und Rollen im sozialen Raum. Es geht also, salopp formuliert, sowohl um gesellschaftliches Haben als auch um gesellschaftliches Sein. Wesentlich an diesem Begriff von Ungleichheit ist, dass er über eine reine „Schichtzugehörigkeit“, die an Einkommen oder Vermögen festgemacht wird, hinausgeht (Boltanski, 2010; Bourdieu, 2012; Brake, 2012; Diewald & Faist, 2011). Dieses Verständnis von sozialer Ungleichheit deckt sich mit jenem von Tilly (1998), der in seiner Konzeption von „kategorialen Ungleichheiten“ Webers Denken in Schichten mit Marx' tiefergehenden strukturellen Analyse von Klassenverhältnissen verbindet. Für eine wissenssoziologische Auseinandersetzung bleibt auch in dieser sehr abstrakten Konzeption ein

fundamentales Dilemma bestehen: Um Ungleichheit thematisieren zu können, müssen wir immer schon die Kategorien voraussetzen, die das soziale Phänomen eigentlich erst konstituieren oder zumindest zu verfestigen drohen (Emmerich & Hormel, 2017; Supik, 2014).

Besondere Brisanz erhält das damit angesprochene Wechselspiel von Unterscheidungen, Unterschieden und Ungleichheiten, weil Schule als gesellschaftliche Einrichtung ihrem ursprünglichen oder eigentlichen Anspruch nach genau in die entgegengesetzte Richtung wirken sollte: bestehende Ungleichheiten der familiären Herkunft aufzufangen und in bloße Heterogenitäten zu. Diese „Entkopplung von Herkunft und Zukunft“ (Emmerich & Hormel 2013, 34) gelingt der Institution Schule zwar nach wie vor besser als anderen Formen der gesellschaftlichen Organisation von Bildungsprozessen (Raudenbush & Eschmann, 2015). Allerdings bleibt das egalitäre Grundversprechen von Schule bislang dennoch uneingelöst (Geißler, 2012). Das liegt zum Teil daran, dass es in einer fundamentalen Spannung zu einem zweiten Kernauftrag von Schule steht, nämlich selbst Ungleichheiten zu produzieren, indem Schüler*innen bewertet, selektiert und für spätere Lebenswege positioniert werden.

Domina, Penner & Penner (2017) bringen diese Spannung zwischen egalitärem Anspruch und inegalitären Funktionen in ihrer Charakterisierung von Schulen als „Sorting Machines“ zum Ausdruck. Im Bild der „Sorting Machine“ klingen die vielfältigen Formen des Unterscheidens an, die den Schulalltag prägen. Schulische Organisationsformen und mit diesen verbundene pädagogische Praktiken kategorisieren Schüler*innen in Jahrgangsstufen und Klassen, in verschiedene Leistungsgruppen, in Schwerpunkte und Zweige. Schulen müssen dabei zwangsläufig mit außerschulischen Klassifikationen wie Nationalität, Sprache oder Gender umgehen. Sie gestalten Räume der Selbstsortierung, in denen Schüler*innen Selbstbilder entwickeln und Entscheidungen treffen. Sie bewerten und zertifizieren Leistungen und weisen Schüler*innen ungleiche Ausgangspunkte für spätere Lebenswege zu.⁵ Diese vielfältige Kategorisierungsarbeit muss aber immer die eigentlich egalitäre Ausrichtung von Schule im Blick behalten und steht daher beständig vor einem pädagogischen wie auch vor einem politischen Rechtfertigungsproblem (Derouet, 2019; Leemann & Imdorf, 2019).

Auch eine sich als homogen entwerfende Schule kommt um das vielfältige Sortieren von Schüler*innen nicht herum. Um auf das Fallbeispiel zurückzukommen, ergibt sich ausgehend von der unumgänglichen Sortierfunktion von Schule die Frage, welche Folgen das aktive „Undoing“ von Differenzen (Hirschauer, 2014; Rabenstein & Steinwand, 2018) im Narrativ der homogenen ländlichen Schule für das „Doing“ von Ungleichheiten hat (Behrmann, Eckert, Gefken & Berger, 2018). Die Wissens- und Argumentationsformen der Lehrkräfte sind dabei nicht nur als un-

5 Diese Auflistung basiert auf der umfassenden Diskussion von Domina et al. (2017), die sich auf den US-amerikanischen Kontext konzentriert. Die genannten Aspekte sind aber auch für den deutschsprachigen Raum eingehend untersucht – praktisch alle der in diesem Beitrag zitierten einschlägigen Quellen beschäftigen sich mit einer oder mehreren dieser Sortierweisen.

mittelbarer Anlass für das Forschungsprojekt interessant, sondern auch – so die Annahme – als wesentlicher Mechanismus, der Unterschiede und Ungleichheiten aufeinander bezieht. Die von Lehrkräften (nicht) vorgenommenen Unterscheidungen werden in diesem Verständnis zu einer wesentlichen Schaltstelle zwischen Unterschieden und Ungleichheiten (Horvath, 2019b). Das Ausblenden und Verschleiern von Unterschieden in den Erzählungen der Lehrkräfte kann in diesem Zusammenhang ebenso gut Ungleichheitseffekte haben wie deren Überbetonung (für das Beispiel elitärer Internatsschulen: Kalthoff, 2006).

Das Problem, vor dem eine diversitätssensible Bildungsforschung damit letztlich steht, hat Tilly (1998) auf die allgemeine Formel der Analyse von *kategorialen Ungleichheiten* gebracht. Kategoriale Ungleichheiten zeichnen sich durch ein meist subtiles Wechselspiel von Ungleichheiten und gesellschaftlichen Wissensformen aus. Die Kategorien, mit denen bestehende Ungleichheiten überhaupt erst beschrieben werden können, sind in diesem Verständnis Teil des Problems. Tilly beschreibt, wie rund um Kategorien wie Nationalität, Geschlecht oder Religion Prozesse der Ausbeutung und der sozialen Schließung entstehen. Diese Prozesse sind ebenso schwer zu fassen wie zu kritisieren, weil sie sich innerhalb und im Wechselspiel von verschiedenen gesellschaftlichen Teilfeldern entfalten. Jedes dieser Teilfelder ist in sich je eigenes, an spezifische organisatorische Eigenlogiken gebundenes Kategorienspiel verwickelt: Innerorganisatorische Kategorien werden entwickelt und außerorganisatorische Kategorien werden aufgegriffen und adaptiert, um organisationsinterne Probleme zu lösen. Im Zusammenspiel gesellschaftlicher Teilfelder können Ungleichheiten so quasi moralisch neutralisiert werden, selbst wenn sie etablierten Gerechtigkeits- und Gleichheitsvorstellungen eigentlich zuwiderlaufen, weil jedes der feldspezifischen Kategorienspiele für sich allein genommen legitim scheint. Erst in ihrem Zusammenspiel ergeben sich systematische Benachteiligungen.⁶ Folgt man dieser Argumentation, sind es in erster Linie institutionalisierte Wissensformen (Kategorien und Klassifikationen), die soziale Ungleichheiten so beharrlich weiterexistieren lassen.

3.2 Begabungsförderung als Umsortierung von Leistungsordnungen

Schule und pädagogische Praxis greifen in ihren täglichen, expliziten wie impliziten Sortierprozessen systematisch soziale Kategorien auf und prozessieren diese ihren eigenen, durchaus spannungsreichen Logiken und Rahmenbedingungen folgend. Für eine „diversitätssensible“ Bildungsforschung ergibt sich damit als grundlegende und übergreifende Frage, wie „eigenlogische“ pädagogische Klassifikationsweisen und schulische Ungleichheitsordnungen aufeinander bezogen sind (Gomolla &

6 Im Kern deckt sich dieses Problemverständnis mit Analysen institutioneller Diskriminierung (Gomolla & Radtke, 2009; Hasse & Schmidt, 2012), die im deutschsprachigen Raum aber meist systemtheoretisch fundiert sind. Sowohl bei Tilly als auch in systemtheoretischen Diskriminierungstheorien werden institutionalisierte organisatorische Eigenlogiken fokussiert.

Radtke, 2009; Scherr, 2010; Emmerich & Hormel, 2013, S. 36 ff.). Als Fokus für die Analyse dieser eigenlogischen Formen schulischer Kategorisierung und Klassifikation bietet sich die Leit- und Sammelkategorie der *Leistung* an (Rabenstein et al., 2013; Verheyen, 2018). In einer sich meritokratisch verstehenden Gesellschaft gilt Leistung schließlich als der einzige legitime Grund für ungleiche Bildungserfolge. Gleichzeitig kommt keine schulische Praxis ganz ohne Formen von Leistungsklassifikation aus. Andere Kategorien wie soziale Herkunft werden im schulischen Kontext dagegen häufig genau dadurch systematisch de-thematisiert, dass sie in Leistungsbegriffe übersetzt werden (Kalthoff, 2006; Bourdieu & Passeron, 2007; Geißler, 2012).

Aus diesem Blickwinkel betrachtet lässt sich die zur Diskussion stehende Maßnahme als mehr oder weniger weitreichende Umsortierung einer schulischen Leistungsordnung fassen. Ob intendiert oder nicht werden mit dem eingeführten Modell der Begabungsförderung neue und andere Möglichkeiten geschaffen, *etwas zu leisten* und dafür, unter Umständen, auch Anerkennung zu finden. In den Gesprächen mit Befürworter*innen des Modells wird wiederholt betont, dass die Wahlmodule den Schüler*innen neue, für spätere Lebenswege relevante Erfahrungen und Selbstentwürfe ermöglichen sollen – in ganz verschiedenen Bereichen und auf ganz unterschiedliche Arten. Potenziell sollte der Philosophie des Modells folgend demnach für alle Schüler*innen ein positives Leistungserlebnis ermöglicht werden, schließlich werden Module ja nach den jeweiligen individuellen Stärken und Interessen gewählt. Und wenn diese Interessen und Stärken im Bereich Sport liegen, dann kann dem Modell zufolge eben auch ein vertiefendes Sportangebot gewählt und in diesem Bereich positiv „Leistung erbracht“ werden. Dieses Leistungsengagement soll sich zudem in schulischen Räumen entfalten können, die einerseits zwar intensiveren, andererseits aber auch deutlich entschärften Formen der Leistungsbeurteilung unterliegen (Breidenstein, Meier & Zaborowski, 2012): Nach Abschluss eines Moduls findet eine differenzierte persönliche Rückmeldung, aber keine Benotung statt. Der in Summe also durchaus plausible These einer denkbaren egalitären *Erweiterung von Leistungsräumen und -spektren* stehen andere mögliche Szenarien entgegen. So ist aus zahlreichen Studien bekannt und auch in diesem Fall denkbar, dass die nötige Übersetzung von Wahlmöglichkeiten in „motiviertes“, „interessiertes“ und „leistungsorientiertes“ Verhalten durch bereits bestehende Selbstbilder und biografische Prägungen bestimmt wird (Horvath, 2014). Bereits fix im Selbstbild der einzelnen Schüler*innen verankertes Leistungsverhalten würde dann zur Voraussetzung dafür, Nutzen aus der Maßnahme zu ziehen. Im vorliegenden Fall weist die große Rolle von Selbstständigkeit und Eigeninitiative, die im Modell des freien und eigenverantwortlichen Wählens zwischen Angeboten angelegt ist, in diese Richtung. Aus einer soziologischen Perspektive drängt sich angesichts der breiten Erkenntnislage zu den sozialen und kulturellen Überformungen von Leistungsverhalten, -wahrnehmungen und -bewertungen in jedem Fall die Frage auf, welche anderen Unterschiede in diesen verschiedenen denkbaren Verschiebungen bestehender Leis-

tungsordnungen unter der Oberfläche im Spiel sind (Breidenstein et al., 2012; Rabenstein et al., 2013; Böker & Horvath, 2018; Ricken & Reh, 2018).

Ob und wie im vorliegenden Fall durch die eingeführte Maßnahme Leistungsordnungen tatsächlich neu konfiguriert werden, wird erst in einer späteren Phase des Forschungsprojekts zu beantworten sein, wenn die Hintergründe, Erfahrungen und Einschätzungen der Schüler*innen mit den Problematisierungen der Pädagog*innen kontrastiert werden. Aus den Gesprächen mit den Lehrkräften ergeben sich aber erste Vermutungen – die gleichzeitig den strategischen Stellenwert von Leistungsunterscheidungen bestätigen. Von sich aus bringen die Lehrkräfte keinerlei Argumente, dass oder gar weshalb das zur Diskussion stehende Modell bestimmten Schüler*innen nutzen oder schaden könnte. Nicht einmal die ansonsten so allgegenwärtige Kategorisierung nach Geschlecht wird von den Lehrkräften in diesem Zusammenhang ins Spiel gebracht. Erst auf die konkrete Nachfrage, welche Schüler*innen von dem Modell ihrer Meinung nach profitieren und welche weniger Nutzen daraus ziehen, werden vorsichtige Differenzierungen eingeführt, die in der Tendenz aber sowohl untereinander als auch mit dem postulierten Stellenwert von Leistungsordnungen übereinstimmen: Es sind die ohnehin schon „leistungsstarken“ Schüler*innen, die profitieren. Diese Form der abstrakten Klassifikation nach Leistungsstärke ist zwar nur auf Nachfrage, dafür aber durchgängig anzutreffen. Leistungsstärke wird in den Argumentationen der Lehrkräfte zu einer auffällig allgemein gehaltenen Sammel- und Leitunterscheidung. Wörtlich wird auf die Frage, welche Schüler*innen denn vom Modulprogramm profitieren, geantwortet: „die, die ohnehin stark sind“ (LK7), „die Leistungsstarken“ (LK8); umgekehrt können jene nicht profitieren, die Leistung nun einmal generell verweigern: „Die Null-Bock sind das Problem“ (LK1). Die Unterscheidung nach Leistung wird nicht weiter hinterfragt, ist als Ansatzpunkt für eine eingehende Auseinandersetzung auch aus Sicht der involvierten Lehrkräfte aber offensichtlich relevant.

4. Pädagogisches Unterscheidungskwissen – eine sozialtheoretische Annäherung⁷

Wie soll sich nun eine diversitätssensible Bildungsforschung zur scheinbar exklusiven Unterscheidung nach Leistung an der Projektschule verhalten? Soll sie zusätzliche oder andere Unterscheidungen einfordern? Und wenn ja, wie kann eine solche kritische Intervention gelingen? Wie können solche Einwände von Forschungssei-

⁷ Seiner offensichtlichen Relevanz für die Gestaltung von Bildungsverhältnissen entsprechend ist das Wissen von Lehrkräften seit Jahrzehnten ein zentraler Gegenstand der Bildungswissenschaften (Oelkers & Tenorth, 1993; Tenorth, 2016). Von der pädagogischen Psychologie (Neuweg, 2014) bis in die kultur- und sozialwissenschaftlich informierte Erziehungswissenschaft (Meseth & Proseke, 2018) reicht das Spektrum an Ansätzen, die sich alle in dem Punkt treffen, pädagogisches Wissen als Ausgangspunkt für Professionalisierung und professionelle Reflexivität in den Blick zu nehmen (Müller, 2018). Der hier vorgeschlagene Fokus auf pädagogisches Unterscheidungskwissen dockt in vielen Hinsichten an diese bestehenden Arbeiten an – die Bezüge müssen aus Platzgründen allerdings überwiegend implizit bleiben.

te ins Spiel gebracht werden, ohne belehrend, abstrakt und praxisfremd oder gar destruktiv zu wirken? Ausgehend von neopragmatischen Überlegungen (Barthe et al., 2016; Diaz-Bone, 2018) lassen sich drei analytische Anregungen für gehaltvolle und vor allem produktive Antworten auf diese Fragen gewinnen. Erstens muss jede Auseinandersetzung mit pädagogischen Unterscheidungsweisen deren Einbettung in professionelle Logiken und argumentative Ordnungen berücksichtigen (Abschnitt 4.1). Zweitens müssen die Unterscheidungsweisen der Lehrkräfte in ihren konkreten situativen Bezügen gesehen und verstanden werden (Abschnitt 4.2). Um anschlussfähig an die Problemsichten der Lehrkräfte zu sein, wird jede kritische Intervention diese zwei Formen der sozialen Einbettung pädagogischer Unterscheidungen (in übergeordnete professionelle Logiken und in unmittelbare situative Bezüge) ernst nehmen müssen.⁸ Wie im Folgenden argumentiert wird, ergibt sich aus diesen beiden Ansprüchen für diversitätssensible Bildungsforschung die doppelte Herausforderung, implizite Logiken zu explizieren und situativ verankerte Problematisierungen zu verschieben.

Drittens können pädagogische Unterscheidungen nicht ohne Berücksichtigung ihrer realen Wirkungen beurteilt werden. Keine Unterscheidung ist für sich genommen hilfreich, unangemessen, harmlos, notwendig oder gefährlich. Eine seriöse Einschätzung muss nicht nur die Logik und Pragmatik ihres Gebrauchs, sondern auch die realen Folgen berücksichtigen, die sich im wissenschaftsgestützten Handlungsvollzug und in Wechselwirkung mit außerpädagogischen Wissens- und Ungleichheitsordnungen ergeben. Die ethnographische Unterrichtsforschung (Kuhn, 2013; Tervooren, 2014) hat in diesem Zusammenhang in den letzten Jahren ebenso vielfältige Einsichten geliefert wie Arbeiten zu institutioneller Diskriminierung (Gomolla & Radtke, 2009; Imdorf, 2010; Hasse & Schmidt, 2012). Die Frage nach den Ungleichheitseffekten wird in diesem Beitrag zwar nur am Rande diskutiert – sie markiert aber letztlich seinen Relevanzhorizont und wird im abschließenden „Zwischenfazit“ noch einmal aufgegriffen.

4.1 Pädagogische Unterscheidungen als „begründete“ Wissensformen

Unterscheidungen strukturieren unsere Wahrnehmung der sozialen Welt (Douglas, 1991). Sie sind Teil unserer „Wissensinfrastruktur“ und werden auf diesem Weg

8 Der Begriff der Konvention dient in neopragmatischen Ansätzen auch deswegen als zentrales Konzept und leitende Heuristik, weil er genau diese Spannung aus argumentativen Logiken und situativen Problemen zum Ausdruck bringt (Diaz-Bone, 2018). Er unterstreicht einerseits den „bloß gewöhnlichen“ Charakter von Unterscheidungen, die stets zu einem gewissen Grad willkürlich und daher auch anders denkbar sind. Gleichzeitig weist er auf die zweifache soziale Einbettung von Unterscheidungsweisen hin. Erstens besteht die definierende Eigenschaft von Konventionen darin, Koordination in unübersichtlichen und problematischen Situationen zu ermöglichen (Lewis, 1975; Radtke, 1983; Favereau, 2008). Zweitens muss jede Unterscheidung anerkannten Gerechtigkeitslogiken folgen. Konventionen sind nicht nur situativ und routinisiert, sie markieren auch allgemein verbindliche Übereinkünfte (Putnam, 1981).

auch real wirksam (Bowker & Star, 2000). Da Unterscheidungen immer ein willkürliches Element enthalten (jede Einteilung und jede Grenzziehung ist immer auch anders denkbar), sind sie aber auch stets kritisierbar (Boltanski, 2010) und stehen unter einem permanenten Rechtfertigungsdruck (Boltanski & Thévenot, 2007; Diaz-Bone, 2016). Demgemäß müssen auch alle Unterscheidungen, die pädagogische Praxis strukturieren, verallgemeinerbaren Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit und Bildungsqualität entsprechen (Leemann & Imdorf, 2019).

Die erste Herausforderung einer soziologischen Auseinandersetzung mit pädagogischen Wissensformen liegt daher darin, deren logisch-argumentative Einbettung, ihre Kopplung an Formen der Rechtfertigung, der Erklärung und der Bewertung zu analysieren. Das gilt speziell für radikal uneindeutige Unterscheidungen wie jene nach „Leistung“. Was soll denn letztlich als Leistung zählen: Aufwand, Endprodukt, Erfolg, Lernfortschritt oder, beispielsweise, Originalität? Diese Ambivalenz macht sich in schulischen Kontexten noch einmal verstärkt bemerkbar, weil es hier erstens dem Anspruch nach um das Diagnostizieren und Fördern von individuellen Leistungspotenzialen geht – also um die Prognose möglicher zukünftiger Leistungen. Zweitens sind verschiedene pädagogische Leistungsbegriffe in je eigenen Wissensordnungen fixiert und verankert: Sie sind selbst nur als Elemente von umfassenden Vorstellungen davon, was eine *gute und gerechte Schule* ausmacht, voll verständlich.

Die diskursiven Verwobenheiten, die sich durch die meist nicht bewusste Verankerung von Leistungsbegriffen in umfassenderen pädagogischen Logiken ergeben, zeigen sich schon an wenigen verstreuten Schlaglichtern auf die diskutierte Schule. Scheinbar ebenso überraschend wie die Frage nach Schüler*innen, die von der neu eingeführten Maßnahme profitieren, scheint für die Lehrkräfte in den Interviews die Frage zu kommen, woran sich in ein paar Jahren der Erfolg oder das Scheitern des Modells bemerkbar machen könnte. Welche Indikatoren sollen zählen und woran soll das Modell eigentlich gemessen werden? In einem der Interviews folgen auf diese Frage nach einem einleitenden „Das ist eine gute Frage ...“ ganze 21 Sekunden schweigendes Nachdenken. Angesichts der geteilten Orientierung auf „Leistung“ und der Erwartung, dass die begleitende Forschung (einfach?) „messen“ soll, ob die Maßnahme „funktioniert“, ist diese Schwierigkeit, Indizien oder Indikatoren für Erfolg oder Scheitern zu benennen, zunächst überraschend.⁹ Es scheint plausibel, dass dieses Zögern eine fundamentale Kluft widerspiegelt. Es handelt sich, so die These, beim untersuchten Disput zwischen Kritiker*innen und Befürworter*innen der neuen Maßnahme eher um einen „Widerstreit“ (Böhme, Cramer & Bressler, 2018) als um eine eindeutig entscheidbare Streitfrage; letztlich stehen sich unterschiedliche „Schulwelten“ gegenüber (Imdorf, 2011; Derouet,

9 Für die Begleitforschung zeichnet sich hier eine wichtige Herausforderung ab: Wo keine Vorstellungen zu Zielen und Erfolgen zu identifizieren sind, bleiben auch die Maßstäbe für die sozialwissenschaftliche Bewertung fragwürdig. Forschungsethisch erfordert diese Situation große Offenheit im Dialog mit den schulischen Akteur*innen, um nicht einfach aus der Definitionsmacht der Forschenden heraus Antworten auf Fragen zu liefern, die keinem real wahrgenommenen Problem entsprechen. Umgekehrt ergeben sich genau dadurch aber Räume, um Logiken zu explizieren und Problematisierungen zu verschieben (siehe Abschnitt 4.2).

2019; Leemann & Imdorf, 2019). Auf der einen Seite stehen die Kritiker*innen des Modells, die vor allem die Sorge um den Schulerfolg der Schüler*innen beschäftigt. Ihre Kritik am Modell speist sich überwiegend aus einem ersten Szenario, worum es in der Institution Schule denn eigentlich gehen sollte. In diesem Szenario stehen das Erreichen von Klassenzielen und ein gutes Abiturergebnis im Fokus. Diese Orientierung ist an eine Konzentration auf den meritokratisch unterfütterten, demokratisch-staatsbürgerlichen Auftrag von Schule gebunden, allen Schüler*innen gute und gleiche Bildung zukommen zu lassen. Es geht um das Erfüllen professioneller Pflichten und einen verantwortungsvollen Umgang, der zuvorderst auf die Gewährleistung zertifizierter Qualifikation und erst in zweiter Linie auf Ziele wie Kreativität oder Sinnfindung abzielt. Die Feststellung von individueller Leistung wird in diesem Szenario (wenn auch nolens volens) an Notenerfolg gekoppelt, weil dieser die einzige verallgemeinerbare Grundlage für die Verteilung von Lebenschancen ist.

Von Befürworter*innen des Modells werden Indikatoren wie der „Abiturschnitt“ als weniger relevant gewertet. Denn was macht denn schon eine etwas schlechtere Abiturnote, wenn Schüler*innen im Gegenzug als selbstverantwortliche, vor allem aber glücklichere und damit auch für spätere Arbeitswelten besser gewappnete Menschen die Schule verlassen? Bezweifelt wird die Relevanz der Abiturnoten auch mit dem Hinweis auf die in der Wahrnehmung der Lehrkräfte ohnehin eher zurückhaltenden Ambitionen der Klientel der Schule. In diesem zweiten Szenario soll es im Schulalltag vor allem auch um Inspiration und Interesse, um Berufung und Motivation gehen, um eine kreative, keine in erster Linie „staatsbürgerliche Schulfwelt“. Die Schüler*innen sollen „machen, wofür sie brennen“ (LK3), und die beste Voraussetzung dafür ist, dass auch Lehrkräfte genau das tun, „wofür sie brennen“. Der Leistungsbegriff wird in diesem zweiten Szenario erweitert und anders interpretiert, ist aber in abgewandelter Form nach wie vor prägend. Er wird in den Interviews mit Aspekten wie Motivation und Interesse konnotiert, es geht darum, eine positive Haltung zu entwickeln, und es geht um die Förderung von Eigenverantwortung und Selbstständigkeit als wesentliche Grundlagen für ein erfolgreiches Berufs- und Privatleben.

Die Tragweite der Verankerung von (unterschiedlichen) Leistungsbegriffen in tiefgreifenden Gerechtigkeits- und Qualitätsvorstellungen zeigt sich auf paradoxe Weise am Beispiel von als „leistungsschwach“ kategorisierten Schüler*innen. Kritiker*innen des Modells, die ihre Argumentationen ja zu einem Teil auf das mögliche Scheitern von Schüler*innen am Regelschulbetrieb gründen, müssen zugestehen, dass durch die neu eingeführten Fördermodule eigentlich mehr Betreuung und besser zugeschnittene Förderung gegeben ist. Teilweise ist gar von Nachhilfe auf höchstem Niveau die Rede (LK4). Weil aber das ganze Modell von Schule aus Sicht der Kritiker*innen nicht als angemessen empfunden wird, wird dieser offensichtlichen Spannung in den Argumentationen keine weitere Beachtung geschenkt. Es geht *eben nicht* um den Abiturschnitt (der sich ja gerade durch die gezielte Förderung „schwacher“ Schüler*innen u.U. sogar wesentlich verbessern könnte): Das Erreichen der Klassenziele und der Abiturschnitt stehen pars pro toto als mögliche,

aber nie wirklich durchgängig und explizit hergeleitete Indikatoren für umfassendere Vorstellungen einer guten und gerechten Schule.

Doch auch für die Befürworter*innen des Modells wird die Förderung „leistungsschwacher“ Schüler*innen zur diskursiven Herausforderung. Denn dem Mehr an Betreuung steht in diesem Fall ein Weniger an Freiheit gegenüber: Der als mehr oder weniger verpflichtend nahegelegte Besuch von Fördermodulen bedeutet, dass im Gegenzug keine oder zumindest weniger freiwillige Angebote wahrgenommen werden können. Damit wird aber auch der Fokus auf Selbstbestimmung und Eigenverantwortung fragwürdig. Angesichts des von den Befürworter*innen gezeichneten Unterscheidungsraums, der Leistung immanent an Interessen, Haltungen und Motivation koppelt, wird an dieser Stelle diskursive Reparaturarbeit notwendig. Freiheit kann in diesem Fall eigentlich nur Einsicht in die Notwendigkeit bedeuten. Entsprechend wird sowohl an Schüler*innen als auch an Lehrkräfte appelliert, sich darauf einzulassen, neuartige Lernräume zu schaffen: „Also wenn ich grundsätzlich eine Lernhaltung habe, in der ich auch offen bin, mich meinen Defiziten zu stellen, dann bin ich auch offen, mich da anzumelden, also das wäre dann natürlich dann der Idealfall, wenn man so eine, so eine Lernatmosphäre geschafft hat, in der es, in der es vollkommen klar ist, ich kann mich (.) also das ist kein Stigma, wenn ich jetzt in einem Förderkurs bin“ (LK2), weil „Lernen ja auch bedeutet, dass ich mir bewusst werde, was ich noch nicht so gut kann und nicht nur, was ich unbedingt noch mehr lernen will“ (LK4). Nicht weit ist es dann zum Gedanken, dass man die verpflichtenden Fördermodule „einfach offener beschreiben [sollte], dass man einfach sagt, OK, hier kann ich trainieren oder hier mache ich was, wo, wo im Prinzip meine Defizite dann halt dadurch behoben werden, [...] am besten wäre es ja, wenn man einfach sagen würde, OK ich bin jetzt nicht in Mathe der allerstärkste, aber ich möchte mich stärker damit beschäftigen“ (LK5).

Für eine diversitätssensible Bildungsforschung ist mit der Verankerung von Unterscheidungen in solchen tieferliegenden Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit und Bildungsqualität zunächst einmal eine ernsthafte Herausforderung angesprochen. Denn erstens bedeutet der Pluralismus an Rechtfertigungs- und Begründungsordnungen, dass jede kritische sozialwissenschaftliche „Prüfung“ aktuellen Unterscheidungswissens mit *begründetem* Widerspruch rechnen muss. Zu jedem kritischen Einwand lässt sich ein als legitim geltendes Contra formulieren. Zweitens funktionieren – oberflächlich betrachtet – identische Unterscheidungen je nach diskursiver Einbettung unterschiedlich. Soziale Herkunft werden in den Leistungsbegriffen der beiden skizzierten Szenarien mutmaßlich auf komplett unterschiedliche Weise de-thematisiert. Jede kritische Intervention muss diese Kopplung an fundamentale Logiken guter und gerechter Schule berücksichtigen und sich ihrer eigenen diesbezüglichen Positionierung bewusst sein. Einerseits ist sonst keine Verständigung über Ziele und Erfolgsindikatoren möglich, andererseits bliebe unklar, auf welcher argumentativen Ebene Kritik überhaupt ansetzen soll.

Diesen zusätzlichen Herausforderungen steht eine wichtige strategische Ressource gegenüber. In einem ersten Schritt kann diversitätssensible Bildungsforschung

das Irritationspotenzial pluraler Wissensordnungen aufgreifen. Ein erstes Indiz für diese Möglichkeit der konstruktiven Irritation spiegelt sich in den überraschten Reaktionen auf die Frage nach Erfolgsindikatoren und nach Schüler*innen, die vom neuen Modell profitieren. Etwas technisch ausgedrückt sind die Argumentationen der Lehrkräfte (zwangsläufig) topisch strukturiert. Unter einem Topos ist hier eine formal unvollständige Argumentation zu verstehen, die als schlüssig wahrgenommen wird, obwohl sie wichtige Prämissen nur stillschweigend unterstellt und so verschleiert (Wengeler, 2003). Die argumentativen Narrative der Lehrkräfte sind in diesem Sinn lückenhaft und unvollständig. Deswegen können Unterscheidungen ebenso wie Erfolgsindikatoren ganz verschieden aufgegriffen, interpretiert und genutzt werden. Auf die große Bedeutung solcher topischer Argumentationsformen in Bildungszusammenhängen hat schon Radtke mit seinem Begriff der pädagogischen Konventionen hingewiesen (Radtke, 1983; Dewe & Radtke, 1993). Er bezeichnet damit Narrative, die der Koordination in lokalen schulischen Kontexten dienen und gerade deshalb unvollständig bleiben müssen, weil sie auch als Kompromissformeln funktionieren. Solange diese argumentativen Lücken verdeckt bleiben, redet das Kollegium organisiert aneinander vorbei. Diversitätssensible Interventionen können in einem ersten Schritt darauf hinarbeiten, implizite Annahmen explizit zu machen und so diskursive Räume zur Verständigung im Kollegium und zum Dialog zwischen Bildungsforschung und pädagogischer Praxis zu öffnen. Aber selbst die überzeugendste Intervention in diese Richtung wird mit einem zweiten Umstand umgehen müssen: Die Wissensformen von Lehrkräften sind stets an konkrete Situationen gebunden, die auf spezifische Arten als problematisch wahrgenommen und definiert werden. Sie sind nicht nur logisch-argumentativ, sondern auch situativ verankert und in diesem Sinn doppelt sozial gebunden. Die Bereitschaft zur Explikation und Diskussion von stillschweigenden Annahmen und Gerechtigkeitsvorstellungen wird auch davon abhängen, ob diesen situativen Problembezügen Rechnung getragen wird. Werden diese nicht angemessen berücksichtigt, läuft Forschung immer Gefahr, als realitäts- und praxisfern abgestempelt zu werden. Sie sind, wie im Folgenden besprochen wird, aber nicht nur aus Kommunikationsgründen, sondern auch analytisch zentral, weil situative Konstellationen wesentlich den Rückgriff auf bestimmte Unterscheidungen erklären und verstehen helfen.

4.2 Pädagogisches Unterscheidungskwissen in seinen situativen Bezügen

Ein Charakteristikum pragmatischer Wissenstheorien liegt in ihrem radikalen Situationsbezug: Wissen entsteht aus pragmatischer Sicht in der und für die Bewältigung von ungewissen Situationen (Dewey, 2002, 2009; Dewey & Bentley, 1975). Situationen sind hier in einem weiten Sinn zu verstehen und können ganz unterschiedlicher zeitlicher, räumlicher und sozialer Reichweite sein. Es geht also nicht nur und auch nicht vorwiegend um Situationen, die von unmittelbarer Präsenz und Interaktion geprägt sind. Eine Situation ist ganz allgemein eine Konstellation von Objek-

ten, Akteuren und Wissensordnungen. Auch eine weltgeschichtliche Epoche oder ein politisches Ereignis größeren Ausmaßes sind dieser Auffassung zufolge als Situationen zu fassen. Der Begriff der Situation ist im pragmatischen Verständnis eng an den des Problems gekoppelt. *In einer Situation zu sein*, bedeutet, ein vielleicht noch unbestimmtes, aber doch spürbares *Problem zu haben*. Wissen ist eine historisch aus dem Umgang mit problematischen Situationen entstandene Ressource, die abstrakt („von den konkreten Umständen absehend“) und situationenübergreifend verfügbar ist. Wissen ist in diesem Sinne sedimentierter Sinn oder auch geronnene und reflektierte Erfahrung (Oelkers & Thenort, 1993). Wissen muss sich ständig bewähren, sich also auch in künftigen ähnlich gelagerten Situationen für die Definition und Bearbeitung von Problemen als hilfreich erweisen. Die Bedeutung von „Wissen“ ist daher stets in Bezug auf die Situationen und die mit ihnen verbundenen Problematisierung zu sehen, aus denen es hervorgegangen ist bzw. zum Einsatz kommt.

Die Kopplung von Wissen an Situationen und Probleme hat für die Beschäftigung mit pädagogischen Unterscheidungsweisen wichtige Implikationen. Um Formen pädagogischen Unterscheidens angemessen zu verstehen, muss geklärt werden, in welcher Situation sich Lehrkräfte eigentlich sehen und in Bezug auf welche Problemlagen sie Unterscheidungen mobilisieren oder eben nicht. Von dieser Warte aus betrachtet zeigt sich an der Projektschule ein weitreichender Bruch zwischen den Problemwürfen der Lehrkräfte und jenen einer diversitätssensiblen Bildungsforschung. Die interviewten Lehrkräfte problematisieren die Maßnahme nicht vorwiegend als ein Problem der fairen Förderung. Sie sehen sich in einer ganz anderen Situation. Die Objekte, Akteur*innen und Herausforderungen, die in den Problemwürfen der Lehrkräfte auftauchen, gehen in eine ganz andere Richtung. Es geht um Stimmung im Kollegium, es geht um potenziell sinkende Schüler*innenzahlen und es geht um professionelle Selbstverständnisse. Diese Situationselemente spiegeln sich auch in möglichen Erfolgs-/Scheitersindikatoren, die auf Nachfrage in den Interviews nach und nach genannt werden. Angesprochen werden Maßstäbe wie die Zufriedenheit von Eltern, die Attraktivität des Schulprofils oder möglichst harmonische (sprich: gleichverteilte) Modulwahlen seitens der Schüler*innen.

Vor allem der letztgenannte (quasi ästhetische) Indikator irritiert bei näherer Betrachtung. Das explizite Ziel des Programms besteht schließlich darin, interessen- und stärkenadäquate individuelle Förderung zu ermöglichen. Der Anspruch möglichst harmonischen Wahlverhaltens seitens der Schüler*innen würde im Umkehrschluss ja implizieren, dass auch Interessen und Stärken „harmonisch“ verteilt sind. Das scheint wenig plausibel. Auf der Basis der bisherigen Interviews kann an dieser Stelle nur gemutmaßt werden, dass sich in diesem Indikator ein wesentliches Element der Gesamtsituation spiegelt, in der die Lehrkräfte der Schule tagtäglich agieren. Letztlich geht es hier, so die Vermutung, in erster Linie um die Atmosphäre im Kollegium. Praktisch alle interviewten Lehrkräfte betonen die Offenheit und die Toleranz im Kollegium als einen Umstand, der das Arbeiten an der Schule ausmacht. Die insgesamt gute und kollegiale Stimmung an der Schule wird durchgängig und auch im Vergleich zu Erfahrungen an anderen Schulen betont. Vor

dem Hintergrund der knappen Mehrheit für ein Modell, das letztlich alle Lehrkräfte betrifft (ein wiederholt geäußelter Punkt, speziell LK6 und LK7), ist die Befürchtung plausibel, dass auf mittlere Sicht Spannungen aufkommen. So überrascht es nicht, dass auch aus Perspektive der Schulleitung neben der Zufriedenheit der Schüler*innen der Konsens im Kollegium als zweiter wichtiger Indikator für das Gelingen des Modells genannt wird. Dieser Umstand hat natürlich Implikationen für die Begleitforschung, die ja quasi von außen und über Vermittlung der Schulleitung in ein offensichtlich komplexes und unter Umständen fragiles soziales Gefüge interveniert. Dies umso mehr, als die scheinbar verbreitete Befürchtung eines anhaltenden Konflikts durch die Organisationsform des Modells zusätzliches Gewicht erhält: Lehrkräfte sind gefordert, Angebote zu formulieren, die dann von den Schüler*innen quasi aktiv bewertet werden, indem sie gewählt werden – oder eben nicht. Auch die von den Lehrkräften angebotenen Module stehen damit gewissermaßen zur Prüfung. Mehrfach wird in den Gesprächen geäußert, dass das eine oder andere Modul mit so und so vielen *Stimmen* gewählt wurde. Das Format von frei wählbaren Wahlpflichtveranstaltungen wird so zu einer Wahl im Sinn eines Castings. Die Vermutung liegt nahe, dass dieser Konkurrenzcharakter auch eine Herausforderung für die kollegiale Zusammenarbeit darstellt. Diese Situation kann natürlich auch das professionelle Selbstverständnis der Lehrkräfte berühren, wird doch das normale schulische Beurteilungsverhältnis umgedreht.

Das situative Problem, dem die Lehrkräfte gegenüberstehen, liegt also zunächst einmal darin, die offene und kollegiale Stimmung „im Lehrerzimmer“ zu erhalten. Es geht um Fairness im Kollegium, es geht um mögliche Nachteile für Teilzeitkräfte, es geht um Wertigkeiten und befürchtete Abwertungen, es geht um implizite Konkurrenzsituationen. Kombiniert wird das Streben nach kollegialer Harmonie mit Aspekten der Profilbildung der Schule im Verhältnis zu konkurrierenden Schulen im Umkreis – so kommen Indikatoren wie die Anmeldezahlen für neue Jahrgänge und die Zufriedenheit der Eltern ins Spiel. Die Logiken und Praktiken des Unterscheidens – oder eben vor allem des scheinbaren Nicht-Unterscheidens – sind, so die Arbeitshypothese, als ein Element in diesem Arrangement zu sehen. Die aktuell an der Schule vorherrschende Unterscheidungspraxis, keine Unterscheidungen zu treffen, ist eng an das auf Schulebene verfügbare Wissen gebunden: Narrative von Offenheit und Ländlichkeit, die das Unpolarisierte hervorstreichen und der Schule so ihr ganz eigenes Profil geben.

Die am Ende des letzten Abschnitts angerissene Strategie, als diversitätssensible Bildungsforschung auf die Explikation von Gerechtigkeits- und Qualitätsvorstellungen hinzuwirken, muss mit Blick auf die situative Einbettung von Problematisierungen und Unterscheidungsweisen neu gefasst werden. Das Schweigen, die topischen Argumentationen und die lückenhaften Narrative könnten System haben. Sie sind auch als Form der impliziten Kompromissfindung unter Lehrkräften interpretierbar, die trotz aller Heterogenität, die unter ihnen herrscht, großen Wert auf Harmonie und Balance im Kollegium legen. Diese Erzählungen unterstellen eine diffuse „Einheit“ der Schule, die den Aussagen der Lehrkräfte zufolge positiv bewertet wird

und bestehen bleiben soll. Diese Narrative sind damit aber auch von Anfang nicht als „empirisch unterfütterte“ Aussagen über die realen sozialen und familiären Hintergründe der Schüler*innen zu deuten. Neben der Explikation von Logiken ergibt sich für eine diversitätssensible Bildungsforschung als zweite Herausforderung, Problematisierungsformen zu verschieben und Aspekte relevant zu machen, die bisher in den Darstellungen der Lehrkräfte keine Rolle spielen: etwa auf Ausblendungen hinzuweisen und unbeabsichtigte Benachteiligungen aufzuzeigen, ohne die Situation zu ignorieren, in der sich die Lehrkräfte selbst sehen (wollen).

5. Ein Zwischenfazit

Aus einer soziologischen Perspektive liegt die Kernherausforderung diversitätssensibler Bildungsforschung darin, die Rolle von Schulen als „Sorting Machines“ im Wechselspiel von sozialen Klassifikationen und gesellschaftlichen Ungleichheiten zu entschlüsseln. Der Reiz des in diesem Beitrag besprochenen empirischen Projekts liegt vor diesem Hintergrund darin, dass an der untersuchten Schule auf den ersten Blick scheinbar keinerlei Kategorienspiel betrieben wird. Ein näherer Blick auf die Dispute im Kollegium führt zur Hypothese, dass in diesem Setting Leistung als schulische Leit- und Sammelunterscheidung funktioniert. An dieser führt, zumindest in letztlich dem Gemeinwohl und meritokratischen Maßstäben verpflichteten öffentlichen Schulen, kein Weg vorbei. Schließlich versöhnt diese Kategorie (dem Anspruch nach) egalitäre Ansprüche mit dem Differenzierungsauftrag, den Schule zu erfüllen hat. Im Umkehrschluss wird für diversitätssensible Bildungsforschung die Tragweite der Forderung greifbar, konkret vorliegende Leistungsordnungen offenzulegen: Welche Leistungsbegriffe herrschen in einem konkreten schulischen Setting vor, welche Formen von Leistungserleben werden ermöglicht, welche erschwert und nach welchen Kriterien werden Leistungen sichtbar gemacht und bewertet? Erst in einem zweiten Schritt geht es darum, die Wege nachzuzeichnen, in denen in gegebenen Kontexten außerschulische Differenzen sichtbar und relevant werden, und wie diese mit den identifizierten Leistungsordnungen verwoben sind. Ohne diesen bewusst vollzogenen Rückbezug von Unterschieden auf konkrete Leistungskonfigurationen läuft diversitätssensible Bildungsforschung Gefahr, unsystematisch Kategorien sichtbar oder relevant zu machen, ohne Kontrolle darüber, wie diese Kategorien in den alltäglichen Begründungsmustern und Problematisierungen von Lehrkräften aufgegriffen werden und wie sie tatsächlich mit schulischen Ungleichheiten verwoben sind.

Die Mehrdeutigkeit des Leistungsbegriffs markiert gleichzeitig einen ersten Ansatzpunkt für einen Dialog zwischen Forschung und pädagogischer Praxis. In ihm spiegeln sich letztlich unterschiedliche Vorstellungen einer „guten und gerechten Schule“. Diese Mehrdeutigkeit gilt es zu explizieren, um diskursive Räume zu öffnen. Das Irritationspotenzial von scheinbar simplen Fragen nach Nutznießer*innen des neu eingeführten Modells und nach Indikatoren für dessen Erfolg illustrieren

den diskursiven Mehrwert, den ein solches Offenlegen von Logiken und Verschieben von Problementwürfen haben kann. Die ersten Reaktionen der interviewten Lehrkräfte zeigen, dass diese Irritationen nicht zu Ablehnung führen müssen, sondern durchaus als wichtiger Denkanstoß empfunden werden können. Neben der Explikation von Klassifikationslogiken liegt der Auftrag einer diversitätssensiblen Bildungsforschung darin, alternative Problematisierungen zu entwickeln. Das setzt aber ein Verständnis der Situationswahrnehmungen der involvierten Akteur*innen voraus.

Doch *in welchen Situationen* und *in welchen Formen* soll diversitätssensible Bildungsforschung bestehende Unterscheidungsweisen überhaupt problematisieren? Hinsichtlich des ersten Aspekts der angemessenen Situationen für mögliche Interventionen lässt sich auf Basis des Besprochenen formulieren: in Situationen, in denen sich Divergenzen zwischen dem Unterscheidungskwissen der Lehrkräfte und den Mustern zeigen, in denen sich Differenzen und Ungleichheiten in den Leistungsordnungen einer Schule niederschlagen. Sind es spezifische Gruppen von Schüler*innen, die von bestehenden Leistungsräumen und -bewertungen profitieren oder durch diese benachteiligt sind? Wie angemessen spiegeln die Unterscheidungen der Lehrkräfte diese Muster wider? Divergenzen können dabei sowohl durch Unter- als auch durch Überbetonung zustande kommen. Diese Fragen müssen für das vorgestellte Projekt vorerst unbeantwortet bleiben, weil sie erst in den folgenden Projektphasen Thema sind. In ihnen liegt aber letzten Endes die Relevanz des zweiten Aspekts der angemessenen Formen begründet, die im Zentrum der Argumentation dieses Beitrags stand. Die skizzierte Berücksichtigung der logisch-argumentativen und der praktisch-situativen Einbettung von Unterscheidungen verspricht einerseits ein differenziertes Verständnis komplexer professioneller Klassifikationsweisen. Andererseits bietet sie auch die Grundlage für einen konstruktiven Austausch zwischen Forschung und Praxis. Die anfängliche empirische Rekonstruktion von pädagogischem Unterscheidungskwissen kann so nach und nach in einen offenen Dialog über argumentative Leerstellen und alternative Problematisierungen übergehen.

Das spezifische Setting einer „Anti-Brennpunktschule“ entspricht dem explorativen und teilweise tentativen Anliegen dieses Beitrags. „Außerschulische“ Kategorien sind hier von der Ausgangslage her nicht oder nur sehr verdeckt im Spiel. Ich möchte mit dem Argument schließen, dass die dargelegte Analyseperspektiven erst recht für schulische Kontexte relevant sind, die sich zunächst ganz anders präsentieren. Der Topos von der Brennpunktschule bringt die Konstellation auf den Punkt, die es aufzubrechen gilt: Um in anderen sozialen Feldern (in erster Linie Sozialwissenschaften, amtliche Statistik, Politik und natürlich Medien) emergierte Kategorien haben sich über die letzten Jahre beharrliche pädagogische Narrative fixiert, in denen der „verständnisvolle“ und teilweise durchaus wohlmeinende Bezug auf den „Migrationshintergrund“ oder die „soziale Herkunft“ von Kindern letztlich in pädagogische Unzuständigkeitserklärungen und in Problementwürfe münden, die ganzen Schulklassen mit sozialarbeiterischem Gestus von vornherein Leistungspotenzi-

ale absprechen (Horvath, 2017, 2018, 2019a). Die Aufgabe bleibt in solchen immer schon als divers markierten Settings die gleiche, wenn auch mit teilweise umgekehrtem Vorzeichen: das Wechselspiel von pädagogischem Unterscheidungswissen, kategorialen Ungleichheiten und schulischen Leistungsordnungen auszuloten, indem aktuell vorherrschende Unterscheidungen identifiziert, zugrunde liegende Logiken expliziert und auf dieser Basis situativ verankerte Problematisierungen mitsamt alternativer Situationsdefinitionen thematisiert werden. Das omnipräsente Bild von der „Brennpunktschule“ erweist sich dabei als Chimäre im doppelten Wortsinn – als ein aus der Verflechtung politischer und pädagogischer Dynamiken hervorgegangenes und in seiner diskursiven Macht ernst zu nehmendes „mythologisches Mischwesen“ einerseits, als ein Trugbild andererseits, das reale schulische Wechselbezüge zwischen Unterschieden, Unterscheidungen und Ungleichheiten verkürzt und verzerrt.

Literatur

- Auernheimer, G. (Hrsg.). (2013). *Schieflagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01828-3>
- Barthe, Y., Blic, D. de, Heurtin, J.-P., Lagneau, É., Lemieux, C., Linhardt, D. & Trom, D. (2016). Pragmatische Soziologie: Eine Anleitung. *Soziale Welt*, 67(2), 205–232. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2016-2-205>
- Behrmann, L., Eckert, F., Gefken, A. & Berger, P. A. (Hrsg.). (2018). *„Doing Inequality“: Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07420-3>
- Bernstein, B. B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Publishers.
- Böhme, J., Cramer, C. & Bressler, C. (Hrsg.). (2018). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Böker, A., & Horvath, K. (2018). Ausgangspunkte und Perspektiven einer sozialwissenschaftlichen Begabungsforschung. In A. Böker & K. Horvath (Hrsg.), *Begabung und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung* (S. 7–26). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21761-7_1
- Boltanski, L. (2010). *Soziologie und Sozialkritik*. Berlin: Suhrkamp.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1983). Finding one's way in social space: a study based on games. *Social Science Information*, 22(4), 631–80. <https://doi.org/10.1177/053901883022004003>
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1999). The Sociology of Critical Capacity. *European Journal of Social Theory*, 2 (3), 359–377. <https://doi.org/10.1177/136843199002003010>
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (2007). *Über die Rechtfertigung: Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft*. Hamburg: Verlag Hamburger Edition.
- Bourdieu, P. (2001). *Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Bourdieu, P. (2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer, & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungs-*

- soziologie* (S. 229–242). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_15
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-L. (2007). *Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur*. Konstanz: UVK.
- Bowker, G. C. & Star, S. L. (2000). *Sorting things out: Classification and its consequences*. Cambridge, Massachusetts London, England: The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/6352.001.0001>
- Brake, A. (2012). *Bildung und soziale Ungleichheit: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Breidenstein, G., Meier, M. & Zaborowski, K. U. (2012). Die Ethnographie schulischer Leistungsbewertung – Ein Beispiel für qualitative Unterrichtsforschung. In F. Ackermann, T. Ley, C. Machold, & M. Schrödter (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft* (S. 157–175). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94006-9_9
- Clarke, A.E. (2012). *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93320-7>
- den Outer, B., Handley, K. & Price, P. (2013). Situational Analysis and Mapping for Use in Education Research: A Reflexive Methodology? *Studies in Higher Education*, 38(10), 1504–21. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.641527>
- Derouet, J. L. (2019). Die Soziologie der Konventionen im Bereich der Bildung. Wissenschaft, Politik und Gesellschaftskritik in Frankreich am Übergang vom 20. ins 21. Jahrhundert. In C. Imdorf, R. J. Leemann, & P. Gonon (Hrsg.), *Bildung und Konventionen* (S. 47–90). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23301-3_2
- Dewe, B., & Radtke, F.-O. (1993). Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professions-theoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 143–162). Weinheim und Basel: Beltz.
- Dewey, J. (2002). *Logik: Die Theorie der Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dewey, J. (2009). *Wie wir denken*. Zürich: Pestalozzianum.
- Dewey, J. & Bentley, A. F. (1975). *Knowing and the known*. Westport, Conn: Greenwood Press.
- Diaz-Bone, R. (2016). Convention Theory, Classification and Quantification. *Historical Social Research / Historische Sozialforschung*, 41(2), 48–71.
- Diaz-Bone, R. (2018). Die „Economie des conventions“. *Grundlagen und Entwicklungen der neuen französischen Wirtschaftssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21062-5>
- Diewald, M. & Faist, T. (2011). Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten: Soziale Mechanismen als Erklärungsansatz der Genese sozialer Ungleichheiten. *Berliner Journal für Soziologie*, 21 (1), 91–114. <https://doi.org/10.1007/s11609-011-0144-1>
- Dillman, D.A., Smyth, J.D. & Christian, L.M. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: the tailored design method*. Hoboken: Wiley.
- Domina, T., Penner, A. & Penner, E. (2017). Categorical Inequality: Schools As Sorting Machines. *Annual Review of Sociology*, 43(1), 311–330. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-060116-053354>
- Douglas, M. (1991). *Wie Institutionen denken*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94209-4>

- Emmerich, M. & Hormel, U. (2015). Produktion und Legitimation von Bildungsungleichheiten in der Migrationsgesellschaft. In M. Dammayr, D. Graß & B. Rothmüller (Hrsg.), *Legitimität. Gesellschaftliche, politische und wissenschaftliche Bruchlinien der Rechtfertigung* (S. 227–246). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839431818-011>
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2017). Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 103–121). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_6
- Favereau, O. (2008). The Unconventional, but Conventionalist, Legacy of Lewis's "Convention". *Topoi*, 27(1–2), 115–126. <https://doi.org/10.1007/s11245-008-9038-z>
- Gabriel, G. (2015). *Erkenntnis*. Berlin und Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110408652>
- Geißler, R. (2012). Die meritokratische Illusion – oder warum Reformen beim Bildungssystem ansetzen müssen. In M. Haller & M. Niggeschmidt (Hrsg.), *Der Mythos vom Niedergang der Intelligenz. Von Galton zu Sarrazin: Die Denkmuster und Denkfehler der Eugenik* (S. 193–210). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94341-1_11
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Hasse, R. & Schmidt, L. (2012). Institutionelle Diskriminierung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 883–899). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_52
- Hirschauer, S. (2014). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten / Un/doing Differences. The Contingency of Social Belonging. *Zeitschrift für Soziologie*, 43(3), 170–191. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2014-0302>
- Horvath, K. (2014). Die doppelte Illusion der Hochbegabung. Soziologische Perspektiven auf das Wechselspiel von sozialen Ungleichheiten und biographischen Selbstentwürfen in der Hochbegabtenförderung. In T. Hoyer, R. Haubl & G. Weigand (Hrsg.), *Sozio-Emotionalität von hochbegabten Kindern. Wie sie sich sehen – Was sie bewegt – Wie sie sich entwickeln* (S. 101–123). Weinheim: Beltz.
- Horvath, K. (2017). Migrationshintergrund. Überlegungen zu Vergangenheit und Zukunft einer Differenzkategorie zwischen Statistik, Politik und Pädagogik. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 197–216). Wiesbaden: Springer VS.
- Horvath, K. (2018). Fixed Narratives and Entangled Categorizations: Educational Problematizations in Times of Politicized and Stratified Migration. *Social Inclusion*, 6(3), 237–247. <https://doi.org/10.17645/si.v6i3.1541>
- Horvath, K. (2019a). Migration background – Statistical classification and the problem of implicitly ethnicising categorisation in educational contexts. *Ethnicities*, 19(3), 558–574. <https://doi.org/10.1177/1468796819833432>
- Horvath, K. (2019b). Unterschiede, Ungleichheiten, Unterscheidungen. Pädagogisches Kategorisieren zwischen Engagement, Rechtfertigung und Kritik. In C. Imdorf, R. J. Leemann & P. Gonon (Hrsg.), *Bildung und Konventionen. Die „Economie des conventions“ in der Bildungsforschung* (S. 121–144). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23301-3_4

- Imdorf, C. (2010). Die Diskriminierung ‚ausländischer‘ Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl. In U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse* (S. 197–219). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92394-9_10
- Imdorf, C. (2011). Rechtfertigungsordnungen der schulischen Selektion. Wie Schulen die Negativselektion von Migrantenkindern am Übergang in die Sekundarstufe legitimieren. In S. K. Amos, W. Meseth & M. Proske (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs* (S. 225–245). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92615-5_11
- Imdorf, C., Leemann, R. & Gonon, P. (Hrsg.). (2019). *Bildung und Konventionen. Die „Economie des Conventions“ in der Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23301-3>
- Kalthoff, H. (2006). Doing/undoing class in exklusiven Internatsschulen. Ein Beitrag zur empirischen Bildungssoziologie. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem: Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 93–122). Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Kuhn, M. (2013). *Professionalität im Kindergarten: Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23301-3>
- Leemann, R. J. & Imdorf, C. (2019). Das Potenzial der Soziologie der Konventionen für die Bildungsforschung. In C. Imdorf, R. J. Leemann & P. Gonon (Hrsg.), *Bildung und Konventionen* (S. 3–45). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23301-3_1
- Lewis, D. K. (1975). *Konventionen: Eine sprachphilosophische Abhandlung*. Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110830019>
- Meseth, W. & Proske, M. (2018). Das Wissen der Lehrerbildung zwischen Wissenschaft und Praxisorientierung. In Jeannette Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 19–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, S. (2018). Reflexivität als Bezugsproblem der Lehrerbildung. In Jeannette Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 173–185). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerverwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 583–614). Münster: Waxmann.
- Oelkers, J. & Tenorth, H.-E. (Hrsg.). (1993). *Pädagogisches Wissen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Penissat, E., Brousse, C., Deauvieu, J., Chevillard, J., Barozet, E. & Mac-Clure, O. (2016). From Statistical Categorizations to Ordinary Categorizations of Social Space: History and Legacy of an Original Study Based on a Card Game. *Historical Social Research / Historische Sozialforschung*, 41(2), 135–154.
- Putnam, H. (1981). Convention: A Theme in Philosophy. *New Literary History*, 13(1), 170–183. <https://doi.org/10.2307/468639>
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 668–690.

- Rabenstein, K. & Steinwand, J. (2018). „Un/doing differences“ im Unterricht: Zur Berücksichtigung der Kontingenz von Differenzierungen in der Weiterentwicklung ethnographischer Differenzforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 19(1–2), 113–129. <https://doi.org/10.3224/zqf.v19i1-2.08>
- Radtke, F.-O. (1983). *Pädagogische Konventionen: Zur Topik eines Berufsstandes*. Weinheim: Beltz.
- Raudenbush, S. W. & Eschmann, R. D. (2015). Does Schooling Increase or Reduce Social Inequality? *Annual Review of Sociology*, 41(1), 443–470. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071913-043406>
- Ricken, N. & Reh, S. (Hrsg.). (2018). *Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15799-9_1
- Supik, L. (2014). *Statistik und Rassismus: Das Dilemma der Erfassung von Ethnizität*. Frankfurt am Main: Campus.
- Tenorth, H.-E. (2016). Wissen, Pädagogisches Wissen, Erziehungswissenschaft, Wissens-erzeugungsforschung. Ein kleines Nachwort. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(4), 502–513.
- Tervooren, A. (Hrsg.). (2014). *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern: Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839422458>
- Thévenot, L. (1986). Les investissements de forme. In L. Thévenot (Hrsg.), *Conventions économiques* (S. 21–71). Paris: Presses Universitaires de France.
- Tilly, C. (1998). *Durable inequality*. Berkeley: University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520924222>
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7>
- Verheyen, N. (2018). *Die Erfindung der Leistung*. München: Hanser.
- Wengeler, M. (2003). *Topos und Diskurs. Begründung einer argumentationsanalytischen Methode und ihre Anwendung auf den Migrationsdiskurs (1960–1985)*. Tübingen: Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110913187>

Förderung sprachdiagnostischer Kompetenzen in der diversitätssensiblen Lehrer*innenbildung

Fokus Geschichtsdidaktik

1. Einleitung

In den letzten Jahren ist bei den Akteuren des Bildungssystems das Bewusstsein dafür gewachsen, dass die in der Gesellschaft herrschende Vielfalt sich auch in den Schulen widerspiegelt. Wurde lange Zeit zumindest im öffentlichen Diskurs und in bildungspolitischen Debatten davon ausgegangen, dass die Mehrgliedrigkeit des Schulsystems zu einer weitgehenden Homogenität der Schülerschaft führt, wiesen wissenschaftliche Untersuchungen schon früh darauf hin, dass diese Homogenität weder vorhanden ist, noch dass sie zu besseren Leistungen der Schüler*innen führt. Vielmehr kristallisierte sich heraus, dass Leistungsunterschiede und Chancenungerechtigkeiten durch die Mehrgliedrigkeit geradezu zementiert werden (Pfof, Karing, Lorenz & Artelt, 2010; Hillebrand, 2014, S. 32). Der Versuch, bildungsadministrativ Homogenität herzustellen, um Bildungsgerechtigkeit zu erreichen, ist also gescheitert. Neuere Ansätze versuchen daher die Perspektive derart zu erweitern, dass Vielfalt grundlegender Bedingungsfaktor schulischen Lernens ist, dem durch pädagogische und fachdidaktische Maßnahmen begegnet werden muss. Vielfalt wird dabei vielfach nicht negativ bewertet, sondern als gesellschaftliche Standardbedingung betrachtet. Auch in der Geschichtsdidaktik hat sich das Verständnis dafür, dass Vielfalt das historische Lernen in Schulen prägt und Formen des Umgangs mit Geschichte vielfältiger werden (Barsch, 2014, S. 41), in den letzten Jahren massiv ausgeweitet.

Ein Merkmal, das zur Vielfalt der Lernenden beiträgt, sind ihre jeweiligen *sprachlichen Kompetenzen*. In der Geschichtsdidaktik gewinnt das Thema „Sprache“ dementsprechend seit einigen Jahren zunehmend an Relevanz. Dies ist einerseits nicht überraschend, da diese Entwicklung in zahlreichen anderen Fachdidaktiken ähnlich verläuft. Andererseits überrascht es doch, dass „Sprache“ und Umgang mit Sprache im Unterricht nicht schon früher Eingang in den geschichtsdidaktischen Diskurs fanden, da im Zuge des *Linguistic Turn* und der Etablierung des sogenannten narrativen Paradigmas historischen Lernens die epistemologische Funktion von Sprache schon früh betont wurde (Barricelli et al., 2008). Dem Paradigma folgend wird historische Erkenntnis als ein auf Sprache beruhender Prozess verstanden. Sowohl die *aktive* Geschichtsschreibung (Re-Konstruktion), als auch die kritische Auseinandersetzung mit vorhandener Geschichtsschreibung und -deutung (De-Konstruktion) finden im Medium der Sprache statt. Das, was die Schüler*innen – unabhängig von Herkunft, sprachlichen Ausgangsbedingungen oder intellektuellen Fähigkeiten – durch Geschichtsunterricht erlangen sollen, ist die narrative Kom-

petenz, d.h. die „Sprachen“ der Geschichte in ihren vielfältigen Formen reflektiert analysieren zu können (Schreiber, 2020). Die Bedeutsamkeit dieser narrativen Kompetenz für das historische Lernen kann mittlerweile als Konsens unter den Expert*innen betrachtet werden.

Neben der epistemologischen Funktion hat Sprache – wie in jedem anderen Fach – natürlich auch die Funktion eines Kommunikationsmediums, da sie als Mittel zum Austausch über die fachlichen Inhalte dient. Aber sie ist noch mehr: „Die Sprache(n) der Quellen und Darstellungen sind als Medien der Geschichte zentraler Untersuchungsgegenstand. Historisches Lernen im unterrichtlichen Instruktions- und Konstruktionsprozess vollzieht sich in fachspezifischen Sprachhandlungsprozeduren, wie der schriftlichen Quelleninterpretation oder dem Urteilsgespräch“ (Handro, 2015, S. 5). Angesicht der Bedeutung von Sprache für den Geschichtsunterricht steht das Fach somit sowohl „vor der Aufgabe, die Schwierigkeiten zu benennen, die Lernende im Umgang mit der Fachsprache im Geschichtsunterricht haben“, als auch vor der Aufgabe, herauszuarbeiten, „welche Möglichkeiten der fachsprachlichen Förderung existieren und vor allem funktionieren“ (Bernhard & Wickner, 2015, S. 281).

Doch die Erforschung der „Sprache im Prozess des Erwerbs von Wissen und die Interaktion von Schülersprache und Lehrersprache im Lernprozess“ muss seitens der Geschichtsdidaktik bislang noch als Desiderat bezeichnet werden (Brütting, 2014, S. 70). Ein Grund mag darin liegen, dass dieses Desiderat „nur aufwendig und interdisziplinär mit Sprach-, Text- und (lern)psychologischen Wissenschaften hinreichend bearbeitet werden kann“ (ebd.). Gleichwohl können solche Gründe die Geschichtsdidaktik nicht aus ihrer Verantwortung nehmen, genau in diesen interdisziplinären Austausch zu gehen.

Eng verbunden mit der Hinwendung zu Sprache als Bedingungsfaktor historischen Lernens ist die zunehmende Akzeptanz einer subjektorientierten Geschichtsdidaktik. Wenn davon ausgegangen wird, dass Geschichte über Sprache rekonstruiert wird, muss auch davon ausgegangen werden, dass diese sprachlichen Prozesse individuell verlaufen. Mit der Subjektorientierung „soll auch verdeutlicht werden, dass historisches Lernen in einer Lerngruppe nicht dazu angelegt sein kann, dass alle Subjekte des historischen Denkens in allen Bereichen zwangsläufig zu den gleichen Erkenntnissen gelangen“ (Kühberger, 2015, S. 30). Subjektorientierung bedeutet somit auch, dass die versprachlichten Vorstellungen, Re- und De-Konstruktionen von Schüler*innen „unter Beachtung einer positiv gewendeten Fehlerkultur den Ausgangspunkt für individuelle Rückmeldungen und weitere subjektorientierte Lernchancen bilden“ (ebd.). Damit soll nicht einem „*anything-goes*“ der Weg bereitet werden. Vielmehr gilt es, fachliche Kriterien und Standards so einzuüben, dass individuelle Äußerungen nicht unterdrückt werden, sondern durch sprachliche und methodische Hilfen zunehmend ausgebaut werden. Vor dem Hintergrund einer wachsenden schulischen Vielfalt (und damit einer sprachlichen Vielfalt im Speziellen) ist dieser Ansatz stark mit diagnostischen Ansätzen verwoben, denn subjektorientierte Lernangebote können nur dann adäquat die Vielfalt der Lernenden

aufgreifen, wenn die vielfältigen Ausgangsbedingungen erfasst werden, um entsprechende Unterstützungsmaßnahmen zu gestalten. Es liegt also auf der Hand, dass ein sprachbewusster, subjektorientierter Geschichtsunterricht einer auf Sprache ausgerichteten fachdidaktischen Diagnostik bedarf (Ammerer, Hellmuth & Kühberger, 2015).

Ziel fachdidaktischer Diagnostik ist es, ein möglichst objektives Bild über Lernausgangslagen oder Leistungen der Lernenden zu erhalten. Geht man dabei mit Handro (2018, S. 13) davon aus, dass „[h]istorisches Lernen und Sprachbildung [...] zwei Seiten einer Medaille“ sind und historisches Denken eine primär sprachliche Leistung darstellt, so ist aus der Perspektive des sprachbewussten Geschichtsunterrichts eine fachdidaktische Diagnostik nicht ohne eine Diagnose fachsprachlicher Kompetenzen möglich. Dementsprechend gehen wir in diesem Beitrag davon aus, dass fachdidaktische und fachsprachliche Diagnostik im Geschichtsunterricht Hand in Hand gehen müssen und viele Überschneidungen aufweisen.

Die Diagnosekompetenz von Lehrkräften im Bereich der Lernprozessdiagnostik ist auch in den KMK-Standards für die Lehrer*innenbildung verankert: „Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern“ (KMK, 2004, S. 11). Die bestehenden Forschungsdesiderate im Kontext von historischem Lernen dürfen deshalb nicht davon abhalten, dass die Frage nach fachdidaktischer Diagnostik auch in der Hochschullehre thematisiert wird. Der Aufbau einer positiven Haltung zu (Sprach-)Diagnostik im Studium kann als ein Ziel professioneller Kompetenz betrachtet werden (Bernhardt & Wickner, 2015, S. 288). Der Bedarf ist schließlich offensichtlich, und wenn angehende Lehrer*innen angemessen für diese zukünftigen Erfordernisse ausgebildet werden sollen, sollten ihnen zumindest Perspektiven und plausible, wenn auch noch nicht empirisch endgültig abgesicherte, Theorien und Konzepte nahegebracht werden. Letztlich sollte es in der Lehrer*innenbildung auch darum gehen, bei Studierenden einen reflektierten Blick auf Praxis aufzubauen, der vorhandene subjektive Theorien und Einstellungen zum Geschichtsunterricht aufbrechen kann. Die Thematisierung von Sprachdiagnostik im Studium soll also u. a. dazu dienen, dass Lehramtsstudierende eine positive Haltung zu solchen diagnostischen Maßnahmen aufbauen, um sie in der späteren Berufspraxis handlungsleitend werden zu lassen.

In diesem Beitrag wird das Konzept einer Lehrveranstaltung aus dem Kontext der Lehrer*innenbildung vorgestellt, die sich der Herausforderung gestellt hat, angehende Lehrpersonen nicht nur mit den oben skizzierten sprachbezogenen Herausforderungen vertraut zu machen, sondern ihnen neben theoretischen Perspektiven auch praxisnahe Konzepte und Ansätze für die Umsetzung von Sprachbildung im Geschichtsunterricht nahezubringen. Ziel der Lehrveranstaltung war, dass Studierende praxistaugliche Diagnoseinstrumente für den Geschichtsunterricht entwickeln sollten. Die Instrumente sollten Einblicke in (sprachliche) Teilkompetenzen von Schüler*innen im Bereich der historischen Kompetenzen geben, um daraus

Schlüsse für den weiteren Unterrichtsverlauf, notwendige Hilfestellungen und Lernangebote ziehen zu können.

Nach einem Überblick über Ansätze der sprachbezogenen Diagnostik im Geschichtsunterricht (Kapitel 2) werden im Folgenden Inhalte, Ablauf und Ergebnisse der Arbeit in den Übungen skizziert (Kapitel 3). Die in diesem Beitrag dargelegten konzeptionellen Ausführungen sind ein Praxisbeispiel, das nicht hinsichtlich seiner Wirkung auf die Professionalisierung der Studierenden untersucht wurde. An diesem Beispiel soll allerdings gezeigt werden, wie die sich in der Theorie zeigenden Forschungsfelder einer sprachbewussten Geschichtsdidaktik für die Lehrer*innenbildung fruchtbar gemacht werden können.

2. Sprachdiagnostik im Geschichtsunterricht

2.1 Narrative Kompetenz von Schüler*innen – ein empirisches Beispiel

Um exemplarisch einen Eindruck davon zu bekommen, mit welchen sprachlichen Herausforderungen Schüler*innen beim Erwerb historischer Kompetenzen konfrontiert werden, soll in diesem Abschnitt näher auf eine empirische Studie zum Metaphern- und Analogiegebrauch von Schüler*innen eingegangen werden (Lange, 2010). Der metaphorische Sprachgebrauch scheint insofern für historisches Denken besonders relevant zu sein, als sich die Vorstellungen über die Vergangenheit mangels konkreter Anschauungsmöglichkeiten (die Vergangenheit kann nicht „erfahren“ werden) auch über Imaginationsprozesse der Lernenden äußern. Indem „Schüler*innen vorstellungen auf ihren Metaphern- und Analogiegebrauch hin analysiert werden“, zeigt sich, wie sich historische Imaginationen sprachlich manifestieren (Lange, 2010, S. 115). Konkret: Die Art und Weise etwa, wie der Ausdruck „Kalter Krieg“ als sprachliche Metapher durchdrungen wird (Krieg im Winter? Abgekühlter = vergangener Krieg? Ein ohne „heiße“ Waffen geführter Krieg?), kann einen Hinweis auf das historische Verstehen der Lernenden geben und somit die Planung von Lernprozessen unterstützen. Für die Diagnostik historischen Lernens ergibt sich dadurch indes die Herausforderung, dass solche Metaphern den Lernenden „ein weitreichendes Verständnis [suggerieren] und [...] deshalb häufig die Spezifität einer historischen Situation“ verdecken (ebd., S. 128). Das von Lange gewählte Beispiel zeigt diese Ebene sprachlicher Äußerungen zu Geschichte anschaulich. Für eine Gruppendiskussion verwendete Lange als Eingangsstimulus die Radierung „*À faut espérer q'eu s jeu la finira ben tôt*“ [Es darf gehofft werden, dass dieses Spiel bald vorbei ist, Übersetzung die Verf.] aus dem Jahr 1789, entstanden im Umfeld der französischen Revolution. In den Interviews zeigte sich etwa, dass die Schüler*innen das „Last tragen“ der Bauern in einem sinnlichen Erfahrungsraum verstanden und dieses auf das historische Phänomen übertrugen, jedoch die dahinter verborgenen gesellschaftlichen Zustände nicht reflektierten: „Die Lernenden verbleiben innerhalb dieser Vorstellung. Obgleich eine weitere Schülerin andeutet, der ‚gebückte Mann‘

stehe für das ‚Volk‘ oder die ‚Bauern‘ (*pars pro toto*), wird der Weg zu einer Kritik am Gesellschaftsmodell oder an den gesellschaftlichen Zuständen nicht erreicht. Metaphern lassen also Denkweisen entstehen, die einzelne Aspekte hervorheben und andere verdecken.“ (ebd., S. 128).



Abbildung 1: Impuls aus Langes Studie

An diesem Beispiel können die Spezifika eines sprachbewussten Geschichtsunterrichts besonders gut veranschaulicht werden, denn hier stechen die spezifischen historischen Problemstellen heraus, die insbesondere dann relevant sind, wenn Kinder und Jugendliche mit Bildquellen konfrontiert werden, die auf einen spezifisch (erinnerungs-)kulturell gewachsenen Metapherngebrauch zugreifen („nach unten treten, nach oben buckeln“). Historisches Lernen wird nicht nur dann vor Herausforderungen gestellt, wenn Schwierigkeiten im Sprachverstehen generell oder bei Kenntnissen von Fachbegriffen etc. vorherrschen. Vielmehr gilt es auch, die „Spra-

chen der Vergangenheit“ derart zu reflektieren, dass Metaphorik und Sprachbedeutung oft nicht den gegenwärtigen Beurteilungen entsprechen.

Dies gilt auch für die im Unterricht nach wie vor dominanten Textquellen. Auch hier kann Metaphorik spezifische Vorstellungen evozieren, die historisches Denken erschweren mögen. So weichen zeitgenössische Ausdrucksweisen sowohl hinsichtlich der Wortwahl als der Konnotation vom gegenwärtigen Sprachgebrauch ab, so dass Interpretationsleistungen meist auch imaginative Elemente enthalten. In dem Buch „Die Wehrerziehung der deutschen Jugend“ von Helmut Stellrecht aus dem Jahr 1936 steht beispielsweise im NS-Jargon:

Der Soldat kämpft nicht um zu sterben, sondern um zu siegen. Aber als Siegel auf das Leben ist der Soldatentod der höchste Gewinn, und die Tapferen leben ewig als die Werkleute der Vorsehung, aber die Feigen sterben lebendig tausend Tode. (Stellrecht, 1936, S. 100)

Neben dem militärischen Duktus finden sich in diesem Textausschnitt Worte und Redewendungen, die im heutigen Sprachgebrauch nicht üblich sind. Möglicherweise evozieren die Worte „Siegel auf das Leben“ durchaus bildlich-assoziative Vorstellungen bei Lernenden. Metaphorische Aussagen wie „Werkleute der Vorsehung“ werden für Interpretierende aus der Gegenwart zu einer doppelten Herausforderung, wenn weder „Vorsehung“ noch „Werkleute“ in der Alltagssprache existieren. Diese und weitere Beispiele dienen dazu, die Studierenden für die Herausforderungen von Sprache bei der Planung und Durchführung von Geschichtsunterricht zu sensibilisieren.

2.2 Ansätze für eine Sprachdiagnostik im Geschichtsunterricht

Wie schon erwähnt, steht die Entwicklung von Modellen und Konzepten für die Diagnose sprachlicher Kompetenzen im Geschichtsunterricht noch am Anfang. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass das für die Geschichtsdidaktik zentrale Konzept der *narrativen Kompetenz* zwar theoretisch modelliert, aber bisher schwierig empirisch zu fassen ist und deshalb wenig Anhaltspunkte für eine fachspezifische Diagnostik vorliegen (Barricelli 2016, S. 46f.).

Als Orientierungsrahmen für die sprachliche Diagnostik im Geschichtsunterricht kann u.E. das „Modell sprachlicher Strukturen historischen Erzählens“ von Handro (2018, S. 31) genutzt werden, das eine Wortebene („historische Begriffe“), eine Ebene der sprachlichen Handlungen („historische Denk- und Sinnbildungsmuster“) sowie eine Textebene („Gattungen historischen Erzählens“) umfasst, auf die die für das historische Lernen relevanten sprachlichen Kompetenzen eingeordnet werden können. Das Modell enthält somit auch Hinweise, auf welchen Ebenen die fachsprachliche Diagnostik erfolgen sollte.

Ein umfassender Versuch, die der Narrativität zugrunde liegenden „Kompetenz historischen Denkens“ für Large-Scale-Untersuchungen erfassbar zu machen, wurde

mit dem HiTCH-Test vorgelegt (Trautwein et al., 2017). Überlegungen zur sprachlichen Verfasstheit des historischen Denkens und dazu, inwieweit die Items auch sprachliche Kompetenzen erfassen bzw. überprüfen, haben in die Entwicklung des Instruments jedoch keinen Eingang gefunden.

Oleschko (2015) entwickelte ein Diagnose-Instrument für die „fachspezifische Sprachfähigkeit des wissensbasierten Beschreibens von Lernenden im historischen Lernprozess“ (Oleschko, 2015, S. 94), das sich somit als Instrument zur Erfassung einer fachspezifischen sprachlichen Handlung einordnen lässt. Das Instrument enthält eine (*fach-*)*sprachliche Kategorie* und eine Kategorie zu *fachlichen Inhalten*. Die (*fach-*)*sprachliche Kategorie* enthält aus der (Text-)Linguistik und Schreibforschung stammende Kriterien auf der Textebene, wie z. B. „Überschrift“ und „Themenentfaltung“, aber auch lexikalische und morpho-syntaktische Merkmale wie „Verben“ und „Nominalphrasen“. Kriterien für fachliche Inhalte sind u. a. die „Bildsortenkenntnis“ und die „Linearisierung“ der Bildinformationen (Oleschko, 2015, S. 98). Für die Diagnostik der schriftlichen Beschreibungen ist für die einzelnen Kriterien eine Einstufung auf zwei bis vier Niveaustufen vorgesehen. Sowohl der HiTCH-Test als auch das Instrument von Oleschko sind der formellen Diagnostik zuzurechnen, die zwar wissenschaftlichen Ansprüchen genügt, sich zur Ermittlung von Lernausgangslagen im Unterrichtsalltag jedoch nur sehr begrenzt eignet.

Im Seminar wurden hingegen solche Verfahren der Leistungs- oder Lernausgangsdiaagnose fokussiert, welche das Potential haben, in „beurteilungs- und benotungsfreien Lernzeiten Ausgangspunkte für Reflexionen zu neuen Lernwegen für Schüler/innen“ durch „Einblick in das fachspezifische Denken ihrer Schüler/innen und dessen Progression“ zu ermöglichen (Adamski, 2014, S. 7). Hierzu bieten sich verschiedene *semiformelle* Diagnoseverfahren¹ (Hascher, 2008) an (z. B. Brainstorming und Brainwriting, Kompetenzraster und Diagnosebögen), die es ermöglichen, Schüler*innensprache zu erheben und fachlich auszuwerten (Schrader, 2019). Praxisorientierte Beispielaufgaben zur fachsprachlichen Diagnostik aus dem Geographieunterricht (Hofmann & Mehren, 2015) zeigen, wie sprachliches und fachliches Lernen auf Wort-, Satz- und Textebene miteinander verbunden werden können. Allerdings wird bei den meisten Aufgaben nicht deutlich, wie die Antworten/Produkte der Schüler*innen ausgewertet und so Rückschlüsse für die Förderung von Lernprozessen gezogen werden sollen. Für Aufgaben mit diagnostischer Funktion sind solche Auswertungshinweise jedoch zentral.

1 Mit „semiformellen“ Diagnoseverfahren sind diejenigen Verfahren gemeint, die zwischen formellen und informellen Verfahren angesiedelt sind. Sie sind nicht wissenschaftlich fundiert, theoriegeleitet und methodisch kontrolliert wie die formellen Verfahren, sie beruhen aber auch nicht auf beiläufigen, intuitiven Einschätzungen, wie die informellen Verfahren. Semiformelle Verfahren finden unter Beteiligung der Schüler*innen statt und erlauben es, Schüler*innenleistungen systematisch, aber in den Unterrichtsalltag integriert zu erheben (Hascher, 2008).

3. Diagnostik fachsprachlicher Kompetenzen im Geschichtsunterricht als Lehrangebot

Unter dem Titel „Narrativität, Geschichte und Schule“ fanden im Sommersemester 2017 und Wintersemester 2017/18 zwei Übungen für Studierende des Lehramts Geschichte im Master of Education an der Universität zu Kiel statt.² Beteiligt an Planung und Durchführung waren neben der Abteilung Geschichtsdidaktik auch die Psychologie und die Germanistik. Die interdisziplinär ausgerichtete Übung verfolgte das Ziel, mit Studierenden einen onlinegestützten Pool an Aufgaben für die fachsprachliche Diagnostik zu entwickeln. Dieser soll von späteren Kohorten von Lehramtsstudierenden (Fach Geschichte) in universitären Praxisphasen genutzt werden. Neben den fachdidaktischen Ansätzen sollten auch übergreifende professionelle Kompetenzen vermittelt werden, wozu u. a. Erfahrung im Projektmanagement und der Teamarbeit zählten. Während die Studierenden in ihren Teams arbeiteten, wurden sie durch die Dozierenden, aber auch Peers beratend unterstützt, wodurch eine Reflexion eigener Lernpräferenzen und -strategien angeregt wurde. Ein übergeordnetes Ziel des Lehrangebots lag darin, die praktische Relevanz universitärer Lehre für die Lehrer*innenbildung herauszustellen. Wie zahlreiche andere lehrer*innenbildenden Hochschulen verfolgt auch die Universität zu Kiel seit dem Wintersemester 2018/19 das Ziel, mit dem Ausbau der universitären Praxisphasen einerseits die Theorie-Praxis-Verzahnung bereits im Studium zu stärken, andererseits die Anbahnung einer „reflektierenden“ Grundhaltung (Schön, 1983) bei den Lehramtsstudierenden zu befördern. Dazu sollen praxisrelevante Fragestellungen möglichst theoretisch fundiert entwickelt und empirisch bearbeitet werden (Barsch, 2016). Die nachhaltige Nutzung der Seminarprodukte diene somit einerseits der Wertschätzung von Leistungen der Studierenden. Insofern die erstellten Aufgaben jedoch im Rahmen der Vorbereitung auf das Praxissemester durch neue Kohorten von Studierenden überarbeitet werden, soll andererseits auch der Prozesscharakter von Wissenschaft erfahrbar gemacht werden.

In den ersten Sitzungen wurden grundlegende geschichtstheoretische Fragen bezüglich der Narrativitätstheorie und dem damit verbundenen Konstruktcharakter von Geschichte wiederholt. Obwohl sich die Studierenden bereits im Master of Education befanden, stellte sich heraus, dass die zwei praxisorientierten geschichtsdiaktischen Seminare im Bachelor nicht ausreichen, um ein komplexes und vertieftes Verständnis für die grundlegende Theorie des historischen Lernens zu schaffen. Es folgten zentrale Theorien und Ansätze von (Fach-)Sprachdiagnostik. Die darauf folgenden explizit auf Diagnostik bezogenen Anteile des Seminars wurden eingeleitet, indem zunächst grundlegende Probleme beim Beurteilen und Beobachten wie bspw. implizite Persönlichkeitstheorien, Reihungseffekte, der Haloeffekt und logische Fehler thematisiert wurden (Ellerichmann et al., 2017). Den Studierenden sollte somit verdeutlicht werden, dass eine Sensibilität bezüglich subjektiver Einstellun-

2 Gedankt sei auch Friederike Zimmermann, die ihre psychologische Expertise in Hinblick auf diagnostische Fragestellungen in die Seminararbeit einbrachte.

gen und Fehleinschätzungen hergestellt werden muss, wenn Diagnostik möglichst objektiv sein soll. Ebenso wurden die Spezifika von Diagnoseaufgaben im Gegensatz zu solchen der Leistungsbeurteilung herausgearbeitet (Adamski, 2014, S. 10), da die Studierenden aus ihrer eigenen Schulzeit in der Regel lediglich mit letzteren vertraut waren. In weiteren Sitzungen wurde vertiefend auf Sprachbildung im Fach Geschichte eingegangen. Dabei wurden die Studierenden anhand der historischen Argumentation mit unterschiedlichen Genres sowie zentralen Sprachhandlungen des Geschichtsunterrichts und ihren sprachlichen Realisierungen vertraut gemacht.

Anschließend entwickelten sie in Teams unter Begleitung der Dozierenden verschiedene, kurze Diagnoseaufgaben, welche online verfügbar gemacht wurden. Vor dem Hintergrund der zuvor erarbeiteten theoretischen Inhalte lag der Schwerpunkt auf Diagnoseaufgaben mit zwei Zielrichtungen, die auf allen drei Ebenen des Modells sprachlicher Strukturen historischen Erzählens (Handro, 2018) angesiedelt sind:

- Aufgaben, die zum Erstellen kurzer historischer Narrationen (Essays, Stellungnahmen, Beschreibungen) anregten (Oleschko, 2015), d.h. Aufgaben auf der Ebene der im Geschichtsunterricht relevanten sprachlichen Handlungen und historischen Gattungen,
- Aufgaben, die zum „historischen Erkunden“ anregten, bei denen also spezifisch historische Phänomene (Fachbegriffe wie „Quelle“, Zeitbegriffe etc.) aus Bildern und Texten etwa über Wort-Bild-Zuordnungen oder Interpretationen zugeordnet werden sollten. Diese Aufgaben können der Ebene der historischen Begriffe zugeordnet werden.

Vorgabe war, dass die Studierenden, zusätzlich zu den Aufgaben, einen Erwartungshorizont für die Lösung, Hinweise für die Auswertung und ggf. ein Auswertungsraster für Kompetenzniveaus mit dem Ziel einer Förderempfehlung entwickeln sollten.

3.1 Ergebnisse

Die überwiegende Anzahl der entwickelten Aufgaben war mehrschrittig über die drei Anforderungsbereiche angelegt. Meistens wurden zudem verschiedene Scaffolds zur Verfügung gestellt, etwa in Form eines leicht verständlichen Essayplans (Mierwald & Brauch, 2015). Mit Scaffolds sind temporäre sprachliche Hilfen gemeint, die Lernenden im Fachunterricht zur Verfügung gestellt werden (Michalak, Lemke & Goeke, 2015, S. 161). Zu jeder Aufgabe wurde ein Erwartungshorizont – wenn möglich mit mehreren Niveaustufen – erstellt, anhand dessen die Lösungen eingeordnet werden konnten.

Einige Aufgaben zielten auf offene Schreibanlässe, bei denen die Lernenden über das Verfassen von kurzen Texten etwa historische Situationen und Vorgänge darstellen sollten. Hier ging es darum, etwa Präkonzepte oder historische Imagination

zu erfassen. Ein Auswertungsbogen sollte dabei helfen, die Texte der Schüler*innen fachlich einzuordnen. Abbildung 2 zeigt eine solche von den Studierenden entwickelte Schreibaufgabe. Ziel der Aufgabe war es, die Imagination von Schüler*innen der 7. Klasse, die sich in einer Einheit zum Thema „Mittelalter“ befinden, bezüglich des Inhalts „Kindheit im Mittelalter“ nachzuvollziehen. In einer vorangestellten Aufgabe wurden die Schüler*innen dazu aufgefordert, sich stichwortartig einerseits den Tagesablauf eines 12-jährigen Kindes aus der Gegenwart und andererseits aus dem Mittelalter zu notieren. Auf Grundlage dieser Vorarbeit sollte dann ein Brief aus der Perspektive eines Kindes im Mittelalter geschrieben werden, das einem Freund oder einer Freundin seinen Tagesablauf erläutert (vgl. Abbildung 2). Dieser situierte Schreibanlass mit einer*einem fiktiven Adressat*in stellt eine gute Voraussetzung dar, um bei den Schüler*innen einen Perspektivwechsel anzuregen und somit die historische Imagination zu wecken. Die Auswertung der so erstellten Texte kann – so die Annahme – Informationen geben sowohl über das Vermögen, historisch zu denken, als auch die Fähigkeit, Alterität sprachlich auszudrücken (etwa durch historische Begriffe). Darüber hinaus wurde versucht, über das Aufgabenformat die von den Lernenden verwendete Bildsprache und Metaphorik zu erfassen, um hier Rückschlüsse über gegenwartsbezogene Vorstellungen auf die Vergangenheit herausdeuten zu können.

Question 3 of 3 Total Points: 0 out of 0

Stell dir vor, du bist ein 12-jähriges Kind im Mittelalter, das einen Brief über sein Leben an einen Freund oder eine Freundin schreibt. Berichte in deinem Brief z.B. von deiner Familie, deinem Wohnort, deinem Tagesablauf und wie du dich fühlst. Hierbei kannst du den Tagesablauf aus Aufgabe 2 als Grundlage verwenden. Dein Brief soll mindestens 10 Sätze lang werden.

Submit

Abbildung 2: Schreibaufgabe

Andere Aufgaben fokussierten Wortschatz und Fachsprache. Diese Facetten konnten etwa über Zuordnungsübungen erfasst werden.

Füge die Begriffe und Bilder richtig zusammen.

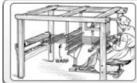








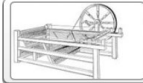


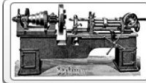


			Hochofen
			eiserne Drehbank
			mechanischer Webstuhl
			Dampfmaschine
			Spinnmaschine

Abbildung 3: Aufgabenbeispiel Bild-Wort-Zuordnung

In Ansätzen wurde erarbeitet, wie genaue Förderempfehlungen zu jedem der erreichten Ergebnisse aussehen könnten. Nach mehreren Überarbeitungsschleifen wurden die Produkte in ein digitales Format überführt und mit der Software iSpring in interaktive Module umgewandelt, welche anschließend in die Lernplattform der Universität integriert wurden. Somit wurden sie für andere Seminare verfügbar und können – zumindest theoretisch – für Lehre und Weiterentwicklung genutzt werden.

3.2 Feedback der Studierenden

Die Gestaltung der Diagnoseaufgaben erfolgte weitgehend in eigenständiger Arbeit in Zweiertteams außerhalb der Plenumsitzungen. Im Anschluss an das Seminar wurden die Studierenden neben der üblichen Evaluation gebeten, schriftlich ihre Eindrücke von der Lehrveranstaltung zu schildern. Einige dieser Rückmeldungen sind hier zusammengetragen.

Die Zusammensetzung der Zweiertteams wurde ausgelost, was bei einigen Studierenden zunächst Skepsis hervorrief: „Anfänglich war ich misstrauisch, ob meine ausgeloste Tandempartnerin ähnliche Arbeitsabläufe hat wie ich und ob die Zusammenarbeit zwischen uns funktionieren wird“, sagte eine Studentin am Ende des

Semesters, „das gemeinsame Ziel hat jedoch dafür gesorgt, dass wir schnell zusammenfanden. Durch die Arbeit im Team habe ich mich viel sicherer gefühlt, denn wir haben alles gemeinsam besprochen und jede konnte ihre ganz persönlichen Fähigkeiten mit einbringen.“ Allerdings war die Teamarbeit für einige Studierende auch mit Hürden verbunden. Ein Teilnehmer resümiert:

Die Idee an sich ist gut, ist allerdings auch daran gekoppelt, wie die Partner der jeweiligen Arbeit miteinander zusammenarbeiten. Meistens hat es sich doch nicht anders ergeben, als sich ohnehin in der für das Seminar anberaumten Zeit zu treffen, da es schwierig war, außerkursische Termine abzusprechen, die beiden in ihren Wochenplan passten.

Während der Erarbeitung trugen die einzelnen Teams eine hohe Verantwortung für die Gestaltung ihrer Arbeitsprozesse. Dabei wurden sie intensiv sowohl in online- als auch face-to-face-Sprechstunden beratend begleitet. Bevor die diagnostischen Aufgaben finalisiert wurden, stellten sich die Teams ihre Ergebnisse in einer Critical-Friend-Sitzung gegenseitig vor, um Feedback einzuholen und nicht bedachte Schwierigkeiten zu überwinden. Der starke Fokus auf Teamarbeit sollte nicht nur auf die späteren beruflichen Realitäten der angehenden Geschichtslehrer*innen in Schulen vorbereiten. Vielmehr sollte auch das Bewusstsein dafür geschärft werden, dass Wissenschaft ein sozialer Prozess ist. Insofern die in den Übungen gestalteten Aufgaben auch Studierenden nachfolgender Semester zugutekommen sollen, indem diese etwa bei ihren Forschungsfragen für das Praxissemester darauf zugreifen können, wird zudem die Nachhaltigkeit der intensiven Arbeit gesichert. Auch dieses hohe Maß an eigenverantwortlichem Lernen wurde ambivalent aufgenommen. Möglicherweise wäre für einige Studierende ein höheres Maß an Begleitung notwendig gewesen:

„In Gesprächen von Mitstudierenden erfuhr ich, dass viele durchaus mit dem Maß an Eigenverantwortlichkeit überfordert waren“, so ein Student. Eine seiner Kommilitoninnen sah in den anfänglichen Schwierigkeiten allerdings auch große Chancen für die berufliche Weiterentwicklung:

Am Anfang fiel mir das eigenständige Arbeiten recht schwer, da ich es in diesem Maße nicht gewohnt war. Durch die Zusammenarbeit mit meiner Tandempartnerin und den Feedbackgruppen habe ich jedoch schnell Vertrauen in mich und meine Arbeit gefunden. Einen Test eigenständig zu entwickeln hat dazu geführt, dass ich mich sehr viel intensiver mit dem Thema beschäftigt habe, da jeder einzelne Aspekt ausgiebig mit meiner Tandempartnerin diskutiert wurde. Durch unsere eigene erbrachte Leistung habe ich als Studentin das Gefühl, aktiv etwas zur Didaktik beigetragen zu haben.

Die überwiegende Zahl der Studierenden, die am Seminar teilnahmen, hatte sich zuvor noch nicht mit fachdidaktischer Diagnostik befasst. Die abschließende Be-

wertung des Seminars wurde in Hinblick auf die eigene Professionalisierung als angehende Geschichtslehrpersonen überwiegend positiv bewertet:

Ich habe für meine berufliche Entwicklung mitgenommen, dass Diagnostik eine große und wichtige Rolle im Schulwesen spielt, da es wichtig ist, den Stand seiner Schülerinnen und Schüler zu kennen, damit man adäquat damit umgehen kann, das heißt an den richtigen Stellen fördern und nachbessern.

Retrospektiv wurde auch die eigenständige Teamarbeit für zukünftige Aufgaben in Schulen positiv bewertet: „Für meine berufliche Entwicklung war es sinnvoll, sich mit der umfangreichen Planung einer kompletten Aufgabe zur Diagnostik zu befassen und sich selbstständig im Team mit den gebotenen Problemen auseinanderzusetzen.“

4. Ausblick

Die in dem vorgestellten Seminar erstellten Aufgaben sollen im Rahmen zukünftiger Veranstaltungen weiterentwickelt werden. Insbesondere ist die Erprobung im Praxissemester ausschlaggebend dafür, welche bereits vorhandenen Teile übernommen werden können, welche verbessert und welche aufgegeben werden müssen.

Die Form einer solchen praxisorientierten Veranstaltung und der Betreuung im interdisziplinären Team wurden überwiegend als gewinnbringend wahrgenommen. Insbesondere das gemeinsame Ringen um Verständnis dessen, was überhaupt unter Sprache, historischem Denken und Diagnostik verstanden wird, wurde durch die multiprofessionelle Perspektive bereichert. Gleichwohl zeigten sich auch enorme Schwierigkeiten bei der Planung und Konzeption der Aufgaben, denn einerseits befinden sich die Diskurse in den einzelnen beteiligten Disziplinen auf einem unterschiedlichen Niveau, so dass Erkenntnisse aus dem einen Fach nicht ohne weiteres auf das andere übertragen werden können. Darüber hinaus ist auch für die Studierenden die Anforderung, semiformelle diagnostische Aufgabenformate zu entwickeln, herausfordernd. In ihrer eigenen Schulzeit erfuhren sie Diagnostik vor allem in Form von Leistungsdiagnostik zur Notenbestimmung und auch Individualisierung und Subjektorientierung wird meist außerhalb des Erfahrungshorizontes liegen. Darüber hinaus wurden in ihrem bisherigen Studium diagnostische Fragen, aber auch solche der Sprachbildung im Fachunterricht generell, nur gestreift.

Für die Weiterentwicklung der Lehr-Lernforschung zeigten die Erfahrungen aus dem Seminar vor allem, dass selbst semiformelle Formen sprachbezogener Diagnostik im Kontext historischen Lernens mangels Vorarbeiten nur schwer realisiert werden können. Insofern die Anforderungen an Lehrkräfte jedoch jetzt schon darin bestehen, in ihrer Unterrichtsplanung diagnostische Elemente und Diagnoseaufgaben einzubinden, besteht hier ein dringender Handlungsbedarf sowohl auf der Ebe-

ne von Forschung als auch auf der Ebene der Entwicklung von forschungsbasierten Materialien für den Unterrichtseinsatz. Für die beteiligten Dozierenden eröffnete das Seminar daher auch die Perspektive gemeinsamer empirischer Forschungsanstrengungen. Das Bewusstsein für die Notwendigkeit sprachbewussten Handelns im Fach ist vorhanden. Wenig Erkenntnisse gibt es allerdings auf empirischer Ebene über die Wirksamkeit von Scaffolds für das historische Lernen, die Wahrnehmung von metaphorischer Sprache durch Lernende und sprachensible Reflexionen angehender Geschichtslehrpersonen. Es gilt daher, Erkenntnisse über solche Aspekte zu generieren.

Quellen- und Bildnachweis

Helmut Stellrecht: Die Wehrerziehung der deutschen Jugend. Berlin 1936.

Abb. 1: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Les3ordresV3.jpg>

Literatur

- Adamski, P. (2014). *Historisches Lernen diagnostizieren: Lernvoraussetzungen – Lernprozesse – Lernleistungen*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Ammerer, H. & Windischbauer, E. (Hrsg.). (2011). *Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung: Diagnoseaufgaben mit Bildern*. Wien: Edition Polaris. Verfügbar unter <https://www.geschichtsdidaktik.com/app/download/7188817863/Diagnoseaufgaben+zum+kompetenzorientierten+Unterricht.pdf?t=1541774311> [24.04.2019].
- Barricelli, M. (2016). Historisches Erzählen als Kern historischen Lernens. In M. Buchsteiner & M. Nitsche (Hrsg.), *Historisches Erzählen und Lernen*. (S. 45–68). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11078-9_3
- Barricelli, M., Hamann, C., Mounajed, R. & Stolz, P. (2008). *Historisches Wissen ist narratives Wissen: Aufgabenformate für den Geschichtsunterricht in den Sekundarstufen I und II*. Ludwigsfelde: LISUM.
- Barsch, S. (2014). Narrative der Vielfalt: Sonderpädagogische Potenziale für das historische Lernen. In S. Barsch & W. Hasberg (Hrsg.), *Inklusiv – exklusiv: historisches Lernen für alle*. (S. 40–59). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Barsch, S. (2016). Förderung der inklusiven Haltung bei angehenden Geschichtslehrkräften durch universitäre Praxisphasen. In C. Kühberger & R. Schneider (Hrsg.), *Inklusion im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts*. (S. 121–135). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Barsch, S. (2018). Sprachförderung und Sprachbedeutung im inklusiven Geschichtsunterricht. In K. Grannemann, S. Oleschko & C. Kuchler (Hrsg.), *Sprachbildung im Geschichtsunterricht: zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache*. (S. 91–106). Münster: Waxmann.
- Bernhardt, M. & Wickner, M.-C. (2015). Die narrative Kompetenz vom Kopf auf die Füße stellen. Sprachliche Bildung als Konzept der universitären Geschichtslehraus-

- bildung. In C. Benholz, M. Frank & E. Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht* (S. 281–296). Stuttgart: Klett.
- Brütting, R. (2014). Geschichte ist Erzählen. Narrativität als Zentrum des Kompetenzlernens. *Geschichte für heute*, 2014 (3), 70–73.
- Ellerichmann, M., Göbel, K., Krämer, S., Lewandowska, Z., Scheffler, W. & Wilms-Ernst, M. (2017). Cluster fachübergreifend. In S. Oleschko (Hrsg.), *Sprachsensibles Unterrichten fördern. Angebote für den Vorbereitungsdienst* (S. 28–63). Arnberg: Stiftung Mercator.
- Grannemann, K., Oleschko, S. & Kuchler, C. (Hrsg.). (2018). *Sprachbildung im Geschichtsunterricht: zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache*. Münster: Waxmann.
- Günther-Arndt, H. (2010). Hinwendung zur Sprache in der Geschichtsdidaktik. In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Geschichte und Sprache*. (S. 16–46). Berlin: LIT-Verlag.
- Hamann, C. & Krehan, T. (2013). Wortschatzarbeit im Geschichtsunterricht. In LISUM (Hrsg.), *LISUM-Material zum sprachsensiblen Fachunterricht; didaktischer Rahmen, Praxisbeispiele meist für Sekundarstufe I, Methoden für alle Schulstufen*. Berlin. Verfügbar unter https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/sprachsensibler_fachunterricht/6_Sprachsensibler_Fachunterricht-Geschichte.pdf [24.04.2019].
- Handro, S. (2014). Sprachlos im Geschichtsunterricht? *Public History Weekly*, 2 (1). Verfügbar unter <https://public-history-weekly.degruyter.com/2-2014-1/sprachlos-im-geschichtsunterricht/>. <https://doi.org/10.1515/phw-2014-957>
- Handro, S. (2015). Sprache(n) und historisches Lernen. Eine Einführung. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 5–24. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2015.14e.1.5>
- Handro, S. (2018). Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Leerformel oder Lernchance? In K. Grannemann, S. Oleschko, & C. Kuchler (Hrsg.), *Sprachbildung im Geschichtsunterricht: zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache*. (S. 13–42). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2008). Diagnostische Kompetenz im Lehrerberuf. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*. (S. 71–86). Münster: Waxmann.
- Hillebrand, A. (2014). *Selektion im Gymnasium: eine Ursachenanalyse auf Grundlage amtlicher schulstatistischer Daten und einer Lehrerbefragung*. Münster: Waxmann.
- Hofmann, R. & Mehren, M. (2015). Diagnostik fachsprachlicher Kompetenzen im Geographieunterricht. *Praxis Geographie*, 45 (7–8), 22–28.
- Hollingsworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*, 26 (2), 160–189. <https://doi.org/10.3102/00028312026002160>
- Kühberger, C. (2015). Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik. In H. Ammerer, T. Hellmuth & C. Kühberger (Hrsg.), *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*. (S. 13–47). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Lange, K. (2010). Schüler sprechen über Bildquellen – Die Bedeutung von Analogien und Metaphern bei historischer Sinnbildung. In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Geschichte und Sprache*. (S. 115–129). Berlin: LIT-Verlag.
- Michalak, M., Lemke, V. & Goeke, M. (2015). *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Fachunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Mierwald, M. & Brauch, N. (2015). Historisches Argumentieren als Ausdruck historischen Denkens: Theoretische Fundierung und empirische Annäherungen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14E, 104–120. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2015.14e.1.104>
- Oleschko, S. (2015). Herausforderungen einer domänenspezifischen Sprachdiagnostik im Kontext historischen Lernens. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 87–103. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2015.14e.1.87>
- Pfost, M., Karing, C. Lorenz, C. & Artelt, C. (2010). Schereneffekte im ein- und mehrgliedrigen Schulsystem: Differenzielle Entwicklung sprachlicher Kompetenzen am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24 (3–4), 259–272. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000025>
- Plattner, I. (2011). Gemälde historischer Herrscher und Herrscherinnen als Medien der Kompetenzdiagnostik. In H. Ammerer & E. Windischbauer (Hrsg.), *Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung: Diagnoseaufgaben mit Bildern*. (S. 42–49). Wien: Edition Polis. Verfügbar unter <https://www.geschichtsdidaktik.com/app/download/7188817863/Diagnoseaufgaben+zum+kompetenzorientierten+Unterricht.pdf?t=1541774311> [24.04.2019].
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schrader, V. (2019). Zur Integration historischen und sprachlichen Lernens im Geschichtsunterricht. Theoretische Leitgedanken und praktische Umsetzung. In Y. Danilovich & G. Putjata (Hrsg.), *Sprachliche Vielfalt im Unterricht: Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul*. (S. 123–139). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23254-2_7
- Schreiber, W. (2020). Narrativität und Konstruktcharakter. In S. Barsch, B. Degener, Chr. Kühberger & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*. (S. 213–222). Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Trautwein, U., Bertram, C., von Borries, B., Brauch, N., Hirsch, M., Klausmeier, K., et al. (2017). *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH)*. Münster: Waxmann.

Gelingende Beziehungsgestaltung im Unterricht

Einleitung

Beziehungsorientierung und Beziehungsgestaltung können als grundlegende Fähigkeiten betrachtet werden, die in formellen wie informellen Lernprozessen von besonderer Bedeutung sind. Allerdings geht es hier sodann um *gelingende Beziehungen*, die dazu führen, dass sich Schülerinnen und Schüler besser auf die Lerninhalte einlassen können. Denn erst die gelingende Beziehung zwischen den am Lernprozess beteiligten Personen ermöglicht die Auseinandersetzung mit (fachlichen) Inhalten, wodurch die Gestaltung und Orientierung an dieser zum Fundament (schulischen) Lernens wird. Juul (2013, S. 39) verweist auf eine Metastudie der Pädagogischen Hochschule Kopenhagen für die Neugestaltung der Lehrer*innenbildung in Norwegen. Demnach gebe es vier zentrale Lehrer*innenkompetenzen, die in der Ausbildung eine besondere Bedeutung besäßen: (1) akademische Kompetenz, (2) didaktische Kompetenz, (3) Regelführungskompetenz und (4) Beziehungskompetenz.

Vor allem die Beziehungskompetenz gelte bisher als unterrepräsentiert in der hochschulischen Ausbildung von Lehrer*innen. Juul (2019a, S. 138) versteht unter Beziehungskompetenz

„die Fähigkeit des Lehrers, das Kind und seine jeweilige Realität (zu seinen Bedingungen) zu sehen und sein persönliches Verhalten entsprechend anzupassen, ohne seine Führungsrolle aufzugeben. Es ist auch die Fähigkeit, authentisch im Kontakt zu bleiben, sowie die Fähigkeit und Bereitschaft, die volle Verantwortung für die Qualität der Interaktion zu übernehmen.“

Diesem Verständnis folgend ist Beziehungskompetenz eine komplexe Fähigkeit und die Herstellung von gelingenden Beziehungen kann als herausfordernd gelten. Herausfordernd daher, da in einer Klasse zwischen 25 und 30 verschiedene Schüler*innen und die Lehrperson gemeinsam anwesend sind und damit ein komplexes soziales System darstellen.

Der vorliegende Beitrag nähert sich theoretisch den komplexen Wechselbeziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen und greift dabei sowohl auf bindungstheoretische Arbeiten aus der Neurobiologie als auch Neurowissenschaft zurück und überführt die Erkenntnisse in praktische Umsetzungsvorschläge für die Gestaltung von Unterricht.

Gleichwürdigkeit und Subjekt-Subjekt-Beziehungen

Nach Juul (2019a, S. 134) kämen „soziale und existenzielle Dynamiken und Haltungen“, Kindern zugute, wenn intakte und dynamische Beziehungen ermöglicht werden, die durch Gleichwürdigkeit gekennzeichnet seien. Gleichwürdigkeit in Beziehungen meint nach Juul (2019b, S. 10), dass alle Menschen von gleichem Wert seien und die persönliche Würde und Integrität des anderen respektiert werde. Mit gleichwürdigen Subjekt-Subjekt-Beziehungen beschreibt er unter Rückgriff auf psychologische Bindungsforschung, dass damit eine Beziehung gemeint ist, „in der die Gedanken, die Reaktionen, die Gefühle, das Selbstbild, die Träume und die innere Wirklichkeit des Kindes genauso ernst genommen werden wie die der Erwachsenen“ (Juul, 2019b, S. 10).

Kratz & Schieren (2013, S. 13) verstehen in Anlehnung an Braun ein pädagogisches Beziehungsverhältnis als „ein Ausdruck des gemeinsamen In-der-Welt-Seins“ und leiten daraus ab, dass es die Aufgabe aller am Bildungsgeschehen Beteiligten sei, eine Verantwortung gegenüber dem Leben und der Welt als ihre Aufgabe zu betrachten. Aufgrund dieser gemeinsamen Aufgabe sei es wiederum die Aufgabe der Lehrenden, dass sie die Lernenden fordern und fördern (vgl. Kratz & Schieren, 2013, S. 13). Damit kommen sie zu der Feststellung, dass Beziehung „somit der Ermöglichungsgrund von personalem Dasein“ (Kratz & Schieren, 2013, S. 13) sei. Auch für Bauer (2019, S. 113) gilt das Gesehenwerden der Lernenden als Grundlage pädagogischer Beziehungen. Diese machen für ihn im Kern „Spiegelungs- und Resonanzvorgänge“ (Bauer, 2019, S. 113) aus und seien die Grundbedingungen für die Ermöglichung von Lernen. Denn nach Bauer (2019, S. 122) ist nicht das Lehren das herausfordernde an dem Lehrer*innenberuf, „sondern die Aufgabe, im Klassenzimmer eine Situation herzustellen, in der Lehren und Lernen überhaupt erst einmal beginnen kann, und das heißt, mit ihrer Klasse [der Klasse der Lehrer*innen] eine Arbeitsbeziehung herzustellen und aufrechtzuerhalten“.

Aus der Neurowissenschaft und vor allem der Wahrnehmungswissenschaft ist bekannt, dass „um das Menschsein begreifen zu können“, wir verstehen müssen, „wie unser Gehirn und unsere Körper interagieren, wie sie mit anderen Gehirnen und Körpern interagieren und wie mit der gesamten Welt“ (Lotto, 2018, S. 24). Diese Grundeinsicht, die für die Interaktion in der Präsenz von Menschen gilt, hat natürlich auch eine Bedeutung für Begegnungen im digitalen Raum. Interaktion zwischen Körpern und mit der gesamten Welt kann vermutlich erst annäherungsweise verstanden werden. Lotto (2018, S. 24) führt beispielsweise weiter aus, dass das Leben keine Umgebung, sondern dass es Ökologie sei. Die Beziehungen zwischen Individuen und deren Interaktion (auch im digitalen Raum) ist hochgradig bedeutsam, wenn es darum geht, lernwirksame Umgebungen gestalten zu wollen.

Allerdings scheinen die bisherigen Ausführungen in der ersten und zweiten Phase eher unterrepräsentiert oder in den Bereich der Allgemeinen Didaktik verschoben. Dabei ist die Auseinandersetzung mit eigenen pädagogischen Normalitätsvorstellungen und deren Transformation von besonderer Bedeutung, da eine

beziehungsorientiertere Ausrichtung von Schule auch eine andere Lernumgebung gestaltet. Lotto (2018, S. 29) bezeichnet Veränderung als die Abweichung vom Gewohnten in Richtung zu sich selbst. Die Grundbedingung, die Lotto hierfür benennt, ist der Zweifel. Er führt aus, dass nichts Interessantes „jemals ohne aktiven Zweifel“ passiere und der Zweifel der Ursprung „jeder bedeutenden, vom Alten abweichenden neuen Möglichkeit“ sei (Lotto, 2018, S. 31). Dabei kommt er zu der Einsicht, dass der Zweifel dem Menschen ermögliche, einschränkende Denkmuster aufzugeben und sich über Gelerntes hinwegzusetzen. Damit dies geschehen könne, sei das wirklich Entscheidende die Fragen, die Menschen haben (vgl. Lotto, 2018, S. 31). Aus diesem Grund können aktive Zweifel und weiterführende Fragen an den Inhalt dieses Beitrags sodann auch als Beschäftigung mit eigenen Denkmustern verstanden werden.

Lotto (2018, S. 36) argumentiert, dass Menschen „in der Welt agieren“ müssten, „um sie zu verstehen“ und dass dieses Verstehen verwehrt bleibe, wenn Menschen einfach nur Dinge gesagt bekämen, ohne dass sie eine tiefere Bedeutung selbst entdecken könnten. Damit ein solches Entdecken können in Schule ermöglicht werden kann, benötigt es vertrauensvolle Beziehungen zwischen den am Lernprozess beteiligten Personen, so dass eigene Auseinandersetzungen mit Lerngegenständen möglich werden kann.

Bindungstheoretische Grundlagen für gelingenden Beziehungsaufbau

Die vom britischen Kinderarzt, -psychiater und -psychoanalytiker Bowlby formulierte Bindungstheorie beschreibt das Streben nach engen emotionalen Beziehungen als „spezifisch menschliches, schon bei Neugeborenen angelegtes, bis ins hohe Alter vorhandenes Grundelement“ (Gröhe, 2003, S. 65). Das elterliche Pflegeverhalten beschreibt er als „biologisch verankertes, für das Individuum und seine Nachkommen lebensnotwendiges Verhaltenssystem“ (Bowlby, 2008, S. 5). Dieses Bindungsverhaltenssystem gilt nach Bowlby als ein Steuersystem zur Aufrechterhaltung von Homöostase im Organismus an (vgl. Buchheim & Kächele, 2008, S. 16).

Bowlby interessierte sich vor allem für Risiko- und Schutzfaktoren der psychischen Entwicklung vom ersten Lebensjahr bis ins Erwachsenenalter. Er bemühte sich dabei um eine empirische Überprüfung traditionell psychoanalytischer Hypothesen in Hinblick auf den prägenden Einfluss der frühen Mutter-Kind-Beziehung auf die spätere Persönlichkeitsentwicklung des Kindes (vgl. ebd.). Seine Arbeit wurde von der kanadischen Entwicklungspsychologin Ainsworth Ende der 1960er Jahre aufgegriffen und methodisch umgesetzt. Ainsworth verschaffte der Bindungstheorie von Bowlby damit den Eingang in die akademische Psychologie, indem sie die Annahmen Bowlbys operationalisierte (vgl. Buchheim & Kächele, 2008, S. 17).

Die Arbeit Bowlbys war unter anderem davon geprägt, die Auswirkungen mütterlicher Deprivation auf die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit nachzuwei-

sen. Das Ergebnis der Arbeit zeigte in beeindruckendem Maße, dass Unterbrechungen der Bindungsbeziehung zwischen Kind und hauptsächlichlicher Bindungsperson zu psychopathologischen Auffälligkeiten führten (vgl. Buchheim & Kächele 2008, S. 16). Bowlbys Theorie zum *individuellen Bindungsverhalten* von Kindern wird durch ein entwicklungspsychologisches Experiment erst anschaulich und nachweisbar. Der von Ainsworth entwickelte Verhaltenstest „Fremde Situation“ ermöglicht eine Einstufung der Bindungsqualität zwischen Kleinkind und Bindungsperson und damit eine Überprüfung der von Bowlby theoretisch erarbeiteten Bindungskriterien. Der Ablauf der Testsituation besteht vordergründig darin, die hauptsächlichliche Bindungsperson und das Kind zweimalig zu trennen und anschließend wieder zu vereinigen. (vgl. Buchheim & Kächele 2008, S. 17). Die künstlich erzeugte Trennungssituation des Verhaltenstests soll dabei das Bindungssystem und das Explorationsverhalten des Kindes experimentell aktivieren. Ziel der fremden Situation ist die Zuordnung zu einem der vier Bindungstypen an Hand der Reaktionen des Kindes. Es werden folgende Bindungstypen unterschieden: Sichere Bindung, unsicher-vermeidende Bindung, unsicher-ambivalente Bindung und desorganisierte Bindung (vgl. ebd.).

Kinder mit sicheren Bindungsqualitäten zeigen auf der Basis des Vertrauens in ihrer elterlichen Zuverlässigkeit ihre positiven und negativen Gefühle. Bei einer Trennung von Bindungsperson und Kind reagiert das Kind mit Stress und äußert diesen mit Weinen. Die Wiedervereinigung wird aufmerksam von dem Kind miterlebt, es wendet sich der Bindungsperson aktiv zu und lässt sich schnell beruhigen. Kinder mit sicherem Bindungsverhalten besitzen eine ausgewogene Balance zwischen Explorations- und Bindungsverhalten (vgl. Lohse, 2008, S. 71 und Buchheim & Kächele, 2008, S. 17). Kinder, die eine unsicher-vermeidende Bindungsqualität aufweisen, sind es gewohnt von ihrer Bindungsperson zurückgewiesen zu werden, wenn sie auf ihre Hilfe angewiesen sind oder negative Gefühle äußern. Diese Kinder meiden den Kontakt auf körperlicher Ebene, um eine schmerzvolle Zurückweisung zu umgehen. Während der Trennung von der Bindungsperson zeigen diese Kinder kaum Trennungsschmerz und scheinen unbeeindruckt von der Situation. Bei der Wiedervereinigung weinen Kinder des unsicher-vermeidenden Bindungstypen nicht und ignorieren ihre Bindungsperson. Ihr Explorationsverhalten ist auf Kosten des Bindungsverhaltens überaktiviert, die Aufmerksamkeit daher zu stark auf die Exploration ausgerichtet (vgl. Lohse, 2008, S. 71 und Buchheim & Kächele, 2008, S. 17f.). Auf dem Hintergrund nicht konsistenter Erfahrungen von Zuverlässigkeit reagieren Kinder mit unsicher-ambivalenter Bindungsqualität im Umgang mit ihrer Bindungsperson mit Angst, Wut oder passiver, hilfloser Verzweiflung. Diese Kinder sind während der Trennung sehr gestresst und weinen stark. Bei der Wiedervereinigung sind die Kinder schwer zu beruhigen. Sie suchen einerseits die Nähe, gleichzeitig wenden diese Kinder sich stark von der Bindungsperson ab. Sie schwanken sehr zwischen ärgerlichem, verzweifelterm und anklammerndem Verhalten. Das Explorationsverhalten wird stark durch das überaktivierte Bindungsverhalten

ten überstrahlt und eingeschränkt (vgl. Lohse, 2008, S. 71 und Buchheim & Kächele, 2008, S. 18).

Die drei bis zu diesem Punkt erläuterten Bindungsmuster stellen organisierte Verhaltensstrategien dar, bei denen das Ziel im Mittelpunkt steht die Nähe zur Bindungsperson wiederherzustellen. Das folgende Verhaltensmuster stellt allerdings eine Unterbrechung des organisierten Verhaltens dar. Die desorganisierte oder desorientierte Bindungsqualität stellt im Vergleich zu den drei oben genannten Bindungsmustern keine eigenständige kindliche Bindungsstrategie dar. Eine Form der Desorientiertheit kann sich durch stereotype Bewegungen äußern. Diese unvereinbaren Verhaltensweisen sind Ausdruck von Angst vor der Bindungsperson. Sie treten häufig nach versuchter bzw. missglückter Kontaktaufnahme auf. Da diese Kinder während der Trennungsphase über keine adäquate Bewältigungsstrategie verfügen, können sie weder Nähe zur Bindungsperson herstellen, noch Kontakt zu anderen fremden Personen zulassen. Häufig lässt sich desorientiertes Verhalten bei misshandelten oder vernachlässigten Kindern beobachten (vgl. Lohse, 2008, S. 71 und Buchheim & Kächele, 2008, S. 18).

Die Folgen für betroffene Kinder können verheerend sein; die Entwicklung kann in vielerlei Hinsicht als potentiell gefährdet angesehen werden. Der negative Einfluss der schlechten Bindung zur primären Bezugsperson kann dabei auf der emotionalen, der psychosozialen und auf der kognitiven Ebene der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung nachgewiesen werden (vgl. Beck, 1996a, S. 98). Vor allem Kinder alleinerziehender psychisch erkrankten primären Bezugsperson sind dabei gefährdet in ihrer kognitiven, sprachlichen und motorischen Entwicklung zurückzubleiben (vgl. Semmelhack, 2011, S. 56). Folgerichtig gilt ein entsprechendes Zurückbleiben in der motorischen, sprachlichen und sozialen kindlichen Entwicklung als „Kennzeichen eines, über mehrere Entwicklungsphasen lange einwirkenden, dysfunktionalen Interaktionsmusters“ (Schwarz-Gerö, 2006, S. 132).¹

Einige dieser potentiellen Folgen für betroffene Kinder lassen sich heutzutage, wenn auch nicht unumstritten und in recht limitiertem Maße, neurobiologisch nachweisen: So korrelierte in einer Studie die erhöhte Konzentration des Hormons Cortisol im Organismus von Grundschulkindern mit dem Schweregrad der psychischen Erkrankung ihrer primären Bindungsperson. Bei Vorschulkindern konnte durch EEG gezeigt werden, dass die Frontallappenaktivität im Gehirn der Kinder auf verminderte Empathiefähigkeit und andere Verhaltensauffälligkeiten vermuten ließ (vgl. Beach et al., 2005, S. 75 oder Reiner-Lawugger, 2006, S. 124).

1 Schon im Alter von gerade einmal 3 Monaten konnte beobachtet werden, dass Kinder in schwacher Bindung zur Bezugsperson „entsprechend passiver und auch weniger neugierig und explorativ im Spielverhalten“ (Semmelhack 2011, S. 55) agierten. Kinder von Bezugspersonen mit Depressionen leiden im Grundschulalter häufiger unter einem niedrigen Selbstwertgefühl, geringerer sozialer Kompetenz und Angstgefühlen. Diese Kinder neigen zudem statistisch gesehen häufiger zu aggressivem Verhalten und sind anfälliger für eigene psychiatrische Krankheiten (vgl. Beach et al. 2005, S. 74f.). Noch bei 16-jährigen Kindern depressiv erkrankter Bezugspersonen konnte ein um das Vierfache erhöhtes Risiko für affektive Erkrankungen nachgewiesen werden (vgl. Hübner-Liebermann 2012, S. 420).

Der Kinderpsychiater Rutter ist davon überzeugt, dass frühkindliche Bindungsstörungen zur primären Bezugsperson keine sichere und eindeutige Ursache, sondern höchstens ein großer Risikofaktor für die negative Entwicklung des Kindes sein kann.

Die Zukunft des Kindes hänge nicht allein von der psychischen Gesundheit und der Bindung zur primären Bindungsperson, sondern außerdem von genetischen und sozialen Einflussfaktoren ab (vgl. Lohse 2008, S. 87). Eben dieser Faktor des sozialen Einflusses gilt es herauszustellen und Resilienzfaktoren in den schulischen Alltag einzubetten, um betroffenen Schülerinnen und Schülern in Bezug auf ihre Entwicklung im ganzheitlichen Sinne zu begegnen.

Gelingende Beziehungsgestaltung in der Schule verstehen

Innerhalb einer Stadt, eines Bezirks, einer Schule, eines Jahrgangs oder einer konkreten Lerngruppe besteht ein hohes Maß der Diversität. Im schulischen Kontext werden verschiedene Diversitätsmerkmale (wie z. B. kognitive oder soziale, u. a.) zu meist in Begriffen wie Heterogenität und dem Konzept der Inklusion subsumiert. Demnach wird Inklusion häufig wahrgenommen als Umgang mit herausfordernden Schülerinnen und Schülern. Insbesondere der Bereich Beziehungskompetenz und Bindungsarbeit finden in Schule oftmals aufgrund äußerer Rahmenbedingungen, wie das vielfältige Lehren und Erlernen fachlicher Inhalte, dem regional vorgegebenen Lehrplan, verschiedenste Testungen zur Leistungsstandermittlung und anderen Einflussfaktoren, oftmals zu wenig bis hin zu keiner Beachtung im Schulalltag.

Doch eben diese divers erlernten Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler und für wirksam befundenen Beziehungsmuster im Bindungsaufbau begegnen dem pädagogischen Personal in unzähligen alltäglichen Unterrichtssituationen (Begrüßung, Umgang mit Widerstand, Lernbegleitung, Interaktion im Unterricht u. ä.) und stellt somit einen Hauptbestandteil des Aufgabenfeldes dar. Genau diese Momente, Situationen und möglichen Grenzerfahrungen verlangen im besonderen Maße eine hohe Beziehungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. Anschließend an die theoretischen Ausführungen der Bindungstheorie werden nachfolgend verschiedene wahrzunehmende Situationen aus dem Unterricht erläutert. Dabei erfolgt zunächst für jeden beschriebenen Bindungstyp die Darstellung anhand individueller Verhaltensmuster, die im Bereich des Unterrichts wahrnehmbar sind. Es werden Bezüge zur Praxis hergestellt, indem Auswirkungen auf das Unterrichts geschehen, den Gruppenprozess, das Lehren und Lernen in unterschiedlichen Lerngruppen schlaglichtartig beleuchtet wird. Anhand schulischer Erfahrungsberichte werden konkrete Gelingensbedingungen für positive Beziehungsarbeit und die Bedeutsamkeit der Beziehungskompetenz beschrieben.

Sichere Bindungsqualitäten

Schülerinnen und Schüler mit sicheren Bindungsqualitäten zeigen sich auf Grundlage ihrer Erfahrungen innerhalb einer Lerngruppe als ausgleichend, intrinsisch motiviert, aufsuchend bemüht und angstfrei im Bindungsaufbau zum pädagogischen Personal und Gleichartigen. Ebendiese profitieren davon, dass sie Bindung als nachhaltige Basis positiv bewerten und im Alltag aktiv für sich nutzen. Durch verlässliche Bindung zu einer Bezugsperson entsteht Sicherheit und Vertrauen. Aufgrund des hohen Maßes an Vertrauen in Erwachsene entstehen keine Ambivalenzen im Bindungsaufbau seitens des Kindes.

Schülerinnen und Schüler diesen Bindungstyps zeigen zumeist offen ihre Gefühle, lassen sich in Trauer und Schmerz trösten und beruhigen sich schnell. Körperliche Nähe wird zugelassen, sie suchen eigenständig Nähe und Schutz bei Erwachsenen und transferieren ihre positive Bindungserfahrungen zur primären Bezugsperson in die der Schule. Diese Schülerinnen und Schüler zeigen sich im Umgang mit anderen Kindern und Erwachsenen als empathisch, selbstsicher und wertschätzend.

Das positiv erlernte Bindungsverhalten kann aktiv im Umgang mit Dritten angewendet werden. Sie sind in der Lage aktiv Bindung zu Anderen aufzubauen und lassen ebenfalls Bindung zu. Es entsteht bestmöglich eine Wechselwirkung von sicherer und nachhaltiger Bindung. In Phasen des kooperativen Lernens vertiefen diese Schülerinnen und Schüler besonders ihre Selbstwirksamkeit. Das Mitgestalten sozialer Prozesse, sich für das Gegenüber einzusetzen, eigene Interessen zum Wohle der Gruppe hinten an zu stellen und das ausbalancierte Verhalten in Stresssituationen zählen zu den wichtigen Gelingensbedingungen im Gruppenprozess. Besonders in emotionalen Krisensituationen nehmen Menschen mit sicheren Bindungsqualitäten im Prozess Hilfe wie selbstverständlich an, bleiben kooperativ und kommunizieren weiterhin.

Unsicher-vermeidende Bindungsqualität

Anhaltende Zurückweisung durch die primäre Bindungsperson stellte für Schülerinnen und Schüler mit unsicherer-vermeidende Bindungsqualität eine besondere Herausforderung im Schulalltag dar. Sie sind es gewohnt, Missachtung zu erfahren, wenn Sie auf Hilfe der Bezugsperson angewiesen sind oder negative Gefühle äußern. Daraus resultiert oftmals ein besonders regressives, introvertiertes und scheinbar desinteressiertes Verhalten. Besondere Schwierigkeit zeigt sich im aktiven Bindungsaufbau zum pädagogischen Personal und den Mitschülerinnen und Mitschülern. Aufgrund zu oft erfahrener Zurückweisung ist das Explorationsverhalten dieser Schülerinnen und Schüler auf Kosten des Bindungsverhaltens überaktiviert. Ebendieses kann innerhalb einer Lerngruppe schnell beobachtet werden. Schülerinnen und Schüler wirken äußerst unruhig, erkunden immer wieder aufs Neue den

Klassenraum und das Schulgelände, beschäftigen sich fast schon zwanghaft mit diversen Gegenständen, sitzen unruhig und halten es kaum aus, fester Bestandteil einer Gruppe zu sein. In Folge individuelle Überforderung exkludieren sich betroffene Schülerinnen und Schüler immer wieder aus sozialen Prozessen, um auf keinen Fall Gefahr zu laufen, in echte Bindung gehen und erneut enttäuscht werden zu können. Sicherheit bedeutet hier, nicht in Bindung zu gehen, um den eigenen Stress im Umgang mit Verlust von Bindung so gering wie möglich halten zu können. Kompensation gelingt nur, wenn das bisher erlernte Bindungsmuster Anwendung zu finden vermag. Es bleibt nichts anderes, als durch Unterrichtsstörungen und sichtbare Ablehnung diesen schmerzlichen Prozess „künstlich“ zu unterbrechen. Immer und immer wieder. Zu Lasten einer potenziell nachhaltigen und sicheren Bindung.

Unsicher-ambivalente Bindungsqualität

Schülerinnen und Schüler in unsicher-ambivalenter und infolge dessen in desorganisierte oder desorientierte Bindung zu Ihren Mitmenschen stehen, haben mit Schuleintritt schon unzählige negative Beziehungserfahrungen gesammelt. Hintergründe können hier oftmals frühkindliche Traumata durch beispielsweise Fluchterfahrung, Vernachlässigung, Gewalt, Missbrauch, Armut oder Verlust der primären Bindungsperson sein. Im Schulalltag fallen diese Schülerinnen und Schüler oftmals durch extreme Verhaltensweisen auf. Sie begegnen potentiellen Bindungsperson egal welchen Alters mit großer Skepsis und Ablehnung. Bindungsaufbau wird vermieden, da Beziehung zu dritten als äußerst schmerzhaft abgespeichert ist. Indem oftmals bewerte Verhaltensmuster wie übermäßige Wut, Aggression, Körperverletzungen und verbale Beschimpfungen die Interaktion ausmachen, bedarf es Hilfe und Begleitung im Beziehungsaufbau durch Außenstehende. Besonders in sozialen Prozessen und kooperativen Spiel- und Lernsituationen stoßen diese Kinder an ihre absolute Belastungsgrenze. Der einzige Ausweg bedeutet hier – Exklusion durch Flucht oder Kampf.

Ableitungen aus und für die Praxis

In den Medien werden als herausfordernd wahrgenommene Schüler*innen häufig als „Systemsprenger“ bezeichnet. Gemeint sind Schülerinnen und Schüler, die das Bildungssystem und das pädagogische Personal, aufgrund ihres absolut herausfordernden Verhaltens an seine Grenzen stoßen lassen. Für alle Schülerinnen und Schüler, insbesondere für die, die so leicht irritierbar in Bezug auf zwischenmenschliche Beziehungen sind, stellt eine ausgeprägte Beziehungskompetenz seitens des pädagogischen Personals die grundlegende Basis und das emotionale und soziale (Über)-leben innerhalb eine Lerngruppe dar.

Einzelne Schülerinnen und Schüler treffen im schulischen Kontext erstmals auf einen Menschen, der Ihnen als primäre Bezugsperson zur Verfügung steht; Wertschätzung vermittelt, achtsam zuhört und sein Gegenüber gleichwürdig entgegensteht und so annimmt wie er/sie ist. Mithilfe der Lehrer*innen, Erzieher*innen oder Therapeuten, die eine hohe Beziehungskompetenz in den schulischen Alltag und den Lernprozess einbetten, entsteht erstmalig nachhaltige und sichere Bindung. Dieses Zusammenspiel von Beziehung und Lernen wurde eingangs schon erwähnt. Es geht darum, eine Arbeitsbeziehung herzustellen und aufrechtzuerhalten. Der Umsetzung einer beziehungs- und bedürfnisorientierten Lernkultur geht immer eine bestimmte Haltung voraus. Die nachfolgenden Praxisbeispiele sind Erfahrungswerte, die im inklusiven Unterricht in heterogenen Lerngruppen umgesetzt wurden und werden.

Gilt es eine beziehungs- und bedürfnisorientierte Lernumgebung zu gestalten, muss die Diversität von Bedürfnissen komplex mitgedacht werden. Besondere Herausforderungen entstehen dadurch, dass ganz unterschiedlich geprägte Menschen ein komplexes soziales System darstellen und alle unterschiedliche Bedürfnisse sowie Lernausgangslagen haben.

Es braucht eine gute Balance zwischen individuellen Bedürfnissen, Lerntypen, Lernausgangslagen, Befindlichkeit, dem Lehrplan und der angebotenen Lernumgebung in Verbindung mit einer engen Beziehung zur Lehrkraft, die die klare „Führung“ behält (vgl. Juul, 2013, S. 39).

- Wie kann Unterricht also aussehen, in dem all diese Bedürfnisse gleichzeitig und gleichwertig bedient werden?
- Wie gelingt es zugleich jedes Individuum wertschätzend abzuholen und in seiner Entwicklung zu begleiten und zu unterstützen?

Damit beziehungs- und bedürfnisorientiertes Lernen gelingt, sollte die Lernumgebung und das Verständnis vom lernbegleiteten Lehren mit *maximaler Eindeutigkeit*, *Transparenz* und *hoher Mitbestimmung im eigenen Lernprozess* vorausgesetzt sein.

Mithilfe von *räumlichen Strukturen* und klarer Orientierung im Raum, gelingt es den Schülerinnen und Schülern aktiviert ins Lernen zu starten. Die Lernumgebung spricht ohne stundenlange Erklärungen die Schülerinnen und Schüler auf ihrer Entwicklungsstufe an. Spielerisches lernen und forschen beginnt hier. Durch zugewiesene Lern- und Ruheecken, in denen in unterschiedlichen Sozialformen und zu unterschiedlichen Themenbereichen gearbeitet werden kann, entsteht ein hohes Maß an Individualisierung und Flexibilität, welches jeder Einzelne tagesformabhängig nutzen kann. Die hohe Mitbestimmung im Lernprozess begünstigt das intrinsische Lernverhalten und steigert maßgeblich Motivation und Konzentration. Ebenso ist eine ungezwungene soziale Interaktion zu Mitschüler*innen und der Lehrkraft jeder Zeit möglich. In der Rolle des Lernbegleiters entsteht wichtiger Raum für individuelle Förder- und Forderung.

Feste Regeln und Rituale innerhalb der Lerngruppe werden gemeinsam für die bestimmte Klasse und Lehrkraft erarbeitet. Sie dienen als flexibles Element, um fes-

te Anker in Bezug auf Sicherheit, Verbindlichkeit, Wertschätzung und Orientierung in Raum und Zeit zu geben. Insbesondere profitieren die Schülerinnen und Schüler, die leicht irritierbar sind und schon weit vor dem morgendlichen Schulstart einem hohen Stress ausgesetzt sind, von einer so gestalteten und ansprechenden Lernumgebung. Sie werden in Transparenz und Sicherheit empfangen und treffen auf die Lehrkraft, die Ihnen Beziehung und Bindung anbietet. Es entsteht kostbarer Raum für persönliche Gespräche, individuelle Anliegen und gleichzeitig wird ermöglicht, zu unterschiedlichen Themenbereichen effektiv und selbstständig lernen zu können.

Ausblick

In der wissenschaftlichen Forschung zeigt sich, wie bedeutsam eine gelingende Beziehungsgestaltung ist und wie stark die einzugehenden Beziehungen bereits von Erfahrungen in der Kindheit der Schülerinnen und Schüler (und auch Lehrerinnen und Lehrer) geprägt sein können. Die Betrachtung von situativen Faktoren erweist sich hier als hilfreich und notwendig, da schulische (Lern-)Umgebungen zunächst wertschätzend und beziehungsorientiert gestaltet sein sollten, um den unterschiedlichen Bindungstypen der Schüler*innen entsprechen zu können. Hier ist weitere Forschung notwendig, die aufzeigt, welche der in der Praxis etablierten Angebote eine Zielerreichung gut unterstützen können. Für und in der Praxis hingegen geht es immer wieder darum, einen Umgang mit den komplexen Wechselwirkungen im sozialen System Schule (bzw. Klassenraum) zu finden. Hier sollte die Weiterbildung ansetzen und ermöglichen, über Grenzerfahrungen auf Seiten der Lehrer*innen ins Gespräch kommen zu können und im Bereich der Beziehungskompetenz und Regelführungskompetenz stetig weitergebildet zu werden bzw. in der ersten und zweiten Phase bereits Ansätze kennengelernt zu haben. Eine andauernde Reflexion von Unterrichtserfahrung und als herausfordernd erlebte Unterrichtssituationen könnte dabei helfen, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht mehr das Gefühl von Einzelkämpfer*innen haben, sondern sich durch eine verstärkte kollegiale Zusammenarbeit (mit allen Professionen in der Schule) als wirksam erleben.

Literatur

- Bauer, J. (2019). *Wie wir werden, wer wird sind. Die Entstehung des menschlichen Selbst durch Resonanz*. München: Blessing.
- Bowlby, J. (2008). *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Buchheim, A. & Kächele, H. (2008). Bindungsforschung. In Wollmann-Wohlleben et al. (Hrsg.), *Psychosomatisches Kompendium der Frauenheilkunde und Geburtshilfe* (S. 15–23). München: Hans Marseille Verlag.
- Juul, J. (2013). *Schulinfarkt: Was wir tun können, damit es Kindern, Eltern und Lehrern besser geht*. München: Kösel.

- Juul, J. (2019a). *Vom Gehorsam zur Verantwortung. Wie Gleichwürdigkeit in der Schule gelingt*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Juul, J. (2019b). *4 Werte, die Kinder ein Leben lang tragen*. München: Gräfe und Unze
- Kratz, J. & Schieren, J. (2013). *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kurstjens, S. (2001). *Postnatale und spätere mütterliche Depression: Prävalenz, Bedingungsfaktoren und Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung des Kindes*. Diss., Ludwig-Maximilians-Universität zu München.
- Lanczik, M.H. & Brockington, I.F. (1997). Postpartal auftretende psychische Erkrankungen: Stationäre psychiatrische Behandlung von Mutter und Kind. In *Deutsches Ärzteblatt*, 94, 3104–3108.
- Lotto, B. (2018). *Anders sehen. Die verblüffende Wissenschaft der Wahrnehmung*. München: Goldmann.
- Mattejat, F. & Remschmidt, H. (2008). Kinder psychisch kranker Eltern. In *Deutsches Ärzteblatt*, 105, 413–418.
- Meese, G. (2008). Gelungenes Bonding von Bedeutung. In *Deutsches Ärzteblatt*, 110, 13.
- von Klitzing, K., Amsler, F., Schleske, G., Simoni, H. & Bürgin, D. (1996). Einfluss psychischer Faktoren in der Schwangerschaft auf die entstehende Eltern-Kind-Beziehung. In *Gynäkologisch-geburtshilfliche Rundschau*, 36 (1996), 149–155. <https://doi.org/10.1159/000272642>

Sprachsensiblen Unterricht gemeinsam planen: akteursgruppenübergreifende Kooperation in der Lehrkräftebildung

Ergebnisse des Projektes *Sprachsensibles Unterrichten systemisch im Vorbereitungsdienst implementieren*

1. Einführung

Lehrkräfte bewegen sich in ihrem Alltag permanent in sozial heterogenen Kontexten und müssen ihr pädagogisch-professionelles Handeln an diesen ausrichten. Sie sind „Fachleute für das Lehren und Lernen“ und sie „entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter“ (Kultusministerkonferenz, 2004, S. 3). Lehrkräfte sind nicht nur Expert*innen für die didaktische Umsetzung fachlicher Inhalte, sondern sind auch angehalten, diese Fähigkeiten stetig weiter zu entwickeln. Jede Berufsgruppe bringt fachliche und theoretische Expertise in die eigene Arbeit ein, allerdings ist bei Lehrkräften der Anteil der praktischen Umsetzung besonders hoch. Der fachliche Hintergrund muss nicht nur verstanden, sondern einer soziodemographisch, sprachlich und kulturell heterogenen Schülerschaft angemessen vermittelt werden können. Hier wird von den Lehrkräften ein breites Spektrum an unter anderem diversitätssensiblen Kompetenzen im fachlichen wie überfachlichen Bereich erwartet (Baumert & Kunter, 2006).

Die Karriere einer Lehrkraft teilt sich in Deutschland in drei Phasen: (I) Studium, (II) Referendariat/Vorbereitungsdienst sowie (III) Weiter- und Fortbildung als Bestandslehrkraft. Fort- und Weiterbildungen können sowohl als gesamtes Kollegium (interne Fortbildung) oder als Einzelperson wahrgenommen werden (Bonsen, 2009). Meistens ist Letzteres der Fall. Durch fehlenden Austausch wird hier reproduziert, was ein verbreitetes Phänomen im System Schule ist: das Einzelkämpfertum der Lehrkraft. Wird im Studium noch der Austausch mit anderen oder mit der Wissenschaft und dem Schulkollegium unterstützt (wie z. B. im Praxissemester im Bundesland NRW), entfällt dieser kooperative Aspekt im späteren beruflichen Alltag beinahe vollständig. Der Lehrkraft obliegt die alleinige Verantwortung, die Kinder und Jugendlichen zu unterrichten. Supervision, Reflexion oder gemeinsame Unterrichtsplanung und -durchführung bleiben Seltenheiten (Idel, Ullrich & Baum, 2012). Dabei ist es für den Umgang mit der heterogenen Schüler*innenschaft essenziell, dass Lehrkräfte sich austauschen und gemeinsam Strategien und Kompetenzen entwickeln und festigen, die allen Lernenden die besten Entwicklungsmöglichkeiten bieten (de Boer, 2012).

Wir stoßen hier auf einen Widerspruch innerhalb des Lehramts: Lehrkräfte vermitteln Werte wie Zusammenhalt, Kompromissbereitschaft und Kooperationsfähig-

keit, bewegen sich in einem sozialen Umfeld und setzen didaktische Methoden der Zusammenarbeit ein. Jedoch finden sich ebene Methoden der Zusammenarbeit kaum in ihrem eigenen beruflichen Alltag wieder (Richter & Pant, 2016) und bleiben meistens eher oberflächlich (Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006).

In diesem Artikel werden Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit der verschiedenen an der Lehrkräfteausbildung beteiligten Akteur*innen vorgestellt. Dabei wird auf die Daten der Evaluation aus dem in NRW 2017 bis 2019 durchgeführten Projekt *Sprachsensibles Unterrichten systemisch im Vorbereitungsdienst implementieren* zurückgegriffen (Bezirksregierung Arnsberg, 2020). Hier fand eine aktorsgruppenübergreifende Zusammenarbeit der Lehramtsanwärter*innen, der Lehrkräfte an den Schulen und der Fachleitungen aus den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung statt. Gemeinsam wurde in Kleingruppen am Thema *Sprachsensibler Fachunterricht* und konkreten Umsetzungs- bzw. didaktischen Strategien gearbeitet. Die Auswertung der im Projekt erhobenen qualitativen Daten zeigt, dass Lehrkräfte sich einen stärkeren inhaltlichen wie gemeinsamen reflexiven Austausch wünschen, der auch Akteur*innen der anderen Phasen der Lehrkräfteausbildung einschließt.

2. Das Projekt *Sprachsensibles Unterrichten systemisch im Vorbereitungsdienst implementieren*

Das Projekt wurde von der Stiftung Mercator und vom Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW gefördert. Maßgeblich beteiligt waren ebenfalls die Landeskoordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (Laki) und die Professur Fachdidaktik Sozialwissenschaften der Universität Münster, die die Beratung und Weiterentwicklung des Projektes durch ihr wissenschaftliches Personal sowie die gesamte inhaltliche wie strukturelle Koordination übernahm. Evaluert wurde das Projekt an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Fünf Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) haben als Pilotstandorte am Projekt teilgenommen, in dem es um sprachsensiblen Unterricht, aber eben auch um die Kooperation von Lehrkräften gehen sollte. Das Thema Sprachsensibler Unterricht hat in den letzten Jahren enorm an Bedeutung gewonnen, nicht nur DaZ- und DaF-Unterricht spielen in der Schule eine Rolle, sondern im Umgang mit der sprachlich sehr heterogenen Schülerschaft sind deren sprachliche Fähigkeiten in jedem Fach zu fördern und zu berücksichtigen (Grannemann et al. 2018; Heuzeroth et al. 2017; Wildemann 2016). Die Fachinhalte lassen sich nicht losgelöst von Fach- und Bildungssprache denken, was wiederum nicht nur Fremd- oder Zweitsprachler*innen betrifft, sondern ebenso Schüler*innen mit Deutsch als Muttersprache (DaM), die aber keine ausreichenden sprachlichen Kompetenzen aufweisen, um dem Unterricht in angemessenerer Weise folgen und sich neues Wissen aneignen zu können (Bezirksregierung Arnsberg, 2020). Aus diesem Grund hatte es sich das Projekt zum Ziel gesetzt, durch eine Zusammenarbeit der an der Lehr-

kräfteausbildung beteiligten Akteursgruppen das Thema sprachsensibler Fachunterricht in den Fokus zu nehmen und gemeinsam Material, didaktische Richtlinien und Unterrichts(reihen)entwürfe zu erstellen, um so der wachsenden Diversität im schulischen Alltag angemessener und didaktisch zielgruppenspezifischer begegnen zu können.

Am Projekt teilnehmende Akteursgruppen:

Die *Lehramtsanwärter*innen* (LAAs) befinden sich in der zweiten Phase ihrer beruflichen Ausbildung zur Lehrkraft. Sie haben ihr Studium abgeschlossen und absolvieren nun einen (in NRW) 18-monatigen Vorbereitungsdienst in der Schule. Fachlich begleitet werden sie vom zuständigen Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung, an dem sie Seminare zu allgemeinen und fachspezifischen didaktischen Themen besuchen (Schulministerium NRW, 2020).

Die *Ausbildungslehrkräfte* (AL) sind Bestandslehrkräfte, die den Vorbereitungsdienst bereits abgeschlossen haben und selbst als Mentor*innen für die LAAs in der Schule zuständig sind. Sie sind die schulische Ansprechpartner*innen für die LAAs, reflektieren gemeinsam Unterricht und geben ebenfalls eine Einschätzung des Könnens zur Bewertung der LAA ab.

Die *Fachleitungen* (FL) sind unter anderem an den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung angestellt. Sie betreuen und strukturieren die fachbezogene Ausbildung der LAA. Des Weiteren führen die Fachleitungen die Unterrichtsbesuche der LAA durch und bewerten diese. Hier liegt folglich eine systembedingte hierarchische Abhängigkeit zwischen FL und LAA vor. Die Fachleitungen sind erfahrene Lehrkräfte, die nicht mehr oder nur in geringer Stundenzahl, an der Schule tätig sind (Dezernate 46 der Bezirksregierungen, 2018).

3. Kooperation von Lehrkräften und diversitätssensible Lehrkräftebildung

In den Standards der KMK ist seit 2016 festgelegt, dass Zusammenarbeit und Kooperation unter Lehrkräften in der Ausbildung verankert sein muss (Schulministerium NRW, 2016). Dennoch ist die Zusammenarbeit von Lehrkräften an gemeinsamen Unterrichtsentwürfen oder der Planung einer Unterrichtsreihe immer noch Mangelware im deutschen Schulsystem (vgl. Richter & Pant, 2016). Welche Faktoren müssen gegeben sein, um eine effektive Zusammenarbeit gewährleisten zu können und woran kann diese mitunter scheitern?

Kooperation ist für alle pädagogischen Professionen ein charakteristisches Strukturmerkmal, welches den Beteiligten die Möglichkeit zum Austausch über theoretische, praktische und moralische Aspekte ihrer professionellen Tätigkeit ermöglicht (Kuper & Kapelle, 2012; Shulman, 1998). Der Kooperation kommt auch im Umgang mit heterogenen Klassenzusammensetzungen und Diversität eine hohe Bedeutung zu, da der Austausch Lehrkräfte hier unterstützen kann (vgl. Kullmann 2016).

Das System Schule baut stark auf kollegialen Strukturen auf. Beschlüsse werden in Konferenzen getroffen, Curricula werden gemeinsam festgelegt. Allerdings stellt die starke individuelle Verantwortung für das Unterrichtsgeschehen sowie die räumliche Trennung von verschiedenen Fächern eine Hürde für Kooperationsstrukturen dar (Kuper & Kapelle, 2012).

Studien zeigen, dass sich Lehrkräfte durchaus eine stärkere Zusammenarbeit mit Kolleg*innen wünschen, dass diese aber über den bloßen Austausch von Materialien häufig nicht hinaus geht (Kullmann, 2016; Richter & Pant, 2016). Es fehlen oft Ressourcen und organisatorische Strukturen, um komplexere Formen der Kooperation zu ermöglichen (Richter & Pant, 2016). Es kann angenommen werden, „dass der Kooperationsmangel in der Organisationsstruktur von Schule begründet liegt“ (Pröbstel & Soltau, 2012, S. 55). Dies führt dazu, dass Lehrkräfte zu ‚Einzelkämpfer*innen‘ werden und isoliert voneinander arbeiten. Der damit zusammenhängende Mangel an kollegialem Feedback wie auch gemeinsamer Problemlösungen führt häufig zu einer professionellen Unsicherheit, die sich in der Abgeschlossenheit des eigenen Unterrichts eher zu verstärken droht (Soltau & Mienert, 2010). Viele Forschungsansätze stellen in Frage, inwiefern die Komplexität der Tätigkeit von Lehrkräften und des Unterrichtsgeschehens „allein auf der Basis eines autonomen, nur vage koordinierenden Handelns hinreichend erfolgreich [zu bewältigen sind]“ (Kullmann, 2016, S. 336). Die Lehrertätigkeit bedarf eines hohen Maßes an komplexen, zum Teil kreativen und multiperspektivischen Kompetenzen und stellt die betreffenden Personen demnach vor eine Vielzahl an unterschiedlichsten Herausforderungen, denen in der klassischen sozialpsychologischen Forschung mit teamorientierten Lösungsansätzen begegnet wird (Salas, Cooke & Rosen, 2008).

Dabei lassen sich unterschiedliche Formen der Kooperation finden, die sich in ihrer Intensität und ihrem notwendigen Aufwand unterscheiden.

3.1 Formen der Kooperation

Gräsel et al. (2006) unterscheiden drei Formen der Kooperation.

- A. Unter *Austausch* kann zunächst der simple Austausch von Informationen, Wissen und Materialien verstanden werden. Es ist die häufigste Form der Kooperation im schulischen Alltag, die „[...] erforderlich [ist], damit Lehrkräfte über relevante Informationen und Unterrichtsmaterialien verfügen“ (Fussangel, Dizinger, Böhm-Kasper & Gräsel, 2010, S. 55).
- B. Die *gemeinsame Planung der Arbeit* erfordert hingegen die gemeinsame Zielabsprache und Verteilung einzelner Teilaufgaben auf die Beteiligten. Die Aufgaben müssen so strukturiert sein, dass sie von verschiedenen Personen unabhängig bearbeitet werden können.
- C. Die *ko-konstruktive Kooperation* ist komplexer und erfordert den höchsten individuellen Einsatz der Lehrkräfte. Auch sie baut auf einer gemeinsamen Zielsetzung auf, allerdings werden hier nicht nur gemeinsam Unterrichtsreihen/-stunden

den geplant, sondern darüber hinaus wird das Unterrichtsgeschehen gemeinsam analysiert und reflektiert. Die ko-konstruktive Kooperation ist maßgeblich von der erfolgreichen sozialen Interaktion der Beteiligten abhängig. Neben der gemeinsamen Zielsetzung steht auch der individuelle Wissenszuwachs im Vordergrund sowie die gemeinsame Gestaltung des Arbeitsprozesses.

Die Autor*innen stellen diese verschiedenen Kooperationsformate in keine hierarchische Reihenfolge, allerdings ergeben sich bei der Betrachtung derselben durchaus Erwartungen hinsichtlich ihres Aufwandes beziehungsweise ihrer pädagogisch-didaktischen Qualität. Formen der Kooperation, die leicht und unkompliziert umzusetzen sind, werden häufiger genutzt als komplexere Formen, die mitunter einen hohen Organisationsaufwand und viel persönliches wie professionelles Engagement erfordern (Kullmann, 2016). Aus diesem Grund sind komplexere Formen der Kooperation meistens weniger stark ausgeprägt und bei Lehrkräften eher unbeliebt.

„Es gilt vielmehr – wie viele Lehrkräfte aus leidvoller Erfahrung wissen –, dass ein hoher Aufwand nicht unbedingt mit einem hohen Ertrag einhergeht“ (Kullmann, 2016, S. 344). Dies steht im Kontrast zur allgemein vorhandenen Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte, zeigt aber auch, dass Lehrkräfte bei der Organisation und Strukturierung der Kooperation unterstützt werden sollten (vgl. Richter & Pant, 2016).

Von besonderer Wichtigkeit, besonders beim ko-konstruktiven Arbeiten, sind auch die Reflexion des professionellen Handelns und die gemeinsame Evaluation didaktischer Maßnahmen. Einzelwissen soll demnach in das geteilte Wissen der Gruppe überführt werden, was zu einer „Deprivatisierung“ des Unterrichts führt, die Schranken des „Einzelkämpfertums“ der Lehrkräfte werden durchbrochen und geöffnet für das professionelle Lernen und Reflektieren aller (Kullmann, 2016, S. 341 f.). Jede Möglichkeit, das professionelle Lernen und den Kompetenzzuwachs der Lehrkräfte zu verbessern, führt zu einer erhöhten Unterrichtsqualität und letztlich zur stärkeren Fokussierung auf die Bedürfnisse der Schüler*innen. Durch die gesteigerte Möglichkeit zum Austausch können auch Entwicklungsprozesse von Schüler*innen präzise eingeschätzt werden sowie die Chance auf Teilhabe für den Einzelnen und die Einzelne erhöht werden.

3.2 Belastung von Lehrkräften und Kooperation

Die Kooperation zwischen Lehrkräften bringt vielfältige positive Effekte mit sich, die in Studien analysiert werden. Belastung geht im Lehramt häufig mit höherer Beanspruchung und dadurch vermehrtem Auftreten von Burn-out einher (Dorman, 2003). Die Beanspruchung entsteht besonders dort, wo es an Unterstützung und Kooperation im Kollegium fehlt, aber auch allgemein an sozialer Unterstützung (Burke, Greenglass & Schwarzer, 1996). Dementgegen fanden Gräsel und Fussangel (2010) heraus, dass sich Kooperationsformen für Lehrkräfte positiv auf Beanspru-

chung und Belastungsempfinden auswirken. Soziale Unterstützung und Zusammenarbeit können als Ressourcen genutzt werden, um Belastung und Beanspruchung für den*die Einzelne*n möglichst niedrig zu halten und somit für die Lehrkräfte einen besseren Rahmen für produktiven und effektiven Unterricht zu schaffen (Gräsel & Parchmann, 2004).

Allerdings zeigen Studien, dass Kooperation durchaus auch zu einer größeren Belastung führen kann. Einige Kolleg*innen berichten nur von einer geringen Entlastung der eigenen Arbeit durch die Kooperation mit anderen (Richter & Pant, 2016).

Hier wird der Zusammenhang von Kooperation und organisationalen Rahmenbedingungen vom System Schule deutlich, denn eine unterstützende Kooperation kann nur in einem Umfeld stattfinden, das diese Kooperation einbindet und honoriert. Schulische Voraussetzungen sind häufig eher „kooperationshemmend“ (Gräsel & Fussangel, 2010). Da die eigentliche Hauptaufgabe der Lehrkräfte die Planung und Durchführung des Unterrichts ist, gehört die Kooperation mit Kolleg*innen nicht zur eigentlichen Kerntätigkeit der Lehrkräfte. Man kann vermuten, dass die Kooperation deshalb von den Kollegien als zusätzliche Aufgabe und als Belastung empfunden wird (Gräsel et al., 2006).

3.3 Chancen der Schüler*innen und Sprachsensibler Unterricht als Basis für Kooperation unter Lehrkräften

Da Lehrkräfte ihren Schüler*innen gesellschaftliche Teilhabe durch Bildung ermöglichen sollen, müssen Strategien erarbeitet werden, die Unterrichtsqualität zu steigern. Ein Ansatz ist, mit der traditionellen Rolle der Lehrkraft als Einzelkämpfer*in zu brechen (Kullmann, 2016, S. 335). Die Forschung zeigt, dass erfolgreiche Kooperation nicht nur die Leistung der Schüler*innen positiv beeinflussen, sondern auch zu einem verbesserten gesamtschulischen Lehr- und Lernklima beitragen kann (Ditton, 2000).

Des Weiteren wirken sich effektiv strukturierte und inhaltlich zielorientierte Kooperationen positiv auf die Unterrichtsgestaltung und damit auf die Chancen der Schüler*innen aus. Indem sich Lehrkräfte zusammenschließen, gemeinsame Ziele verfolgen und gemeinsam Unterricht und Didaktik reflektieren, kann die Unterrichtspraxis um viele Erfahrungen und verschiedene Wissensstrukturen bereichert werden, was sich letztendlich positiv auf die Lernchancen der Schüler*innen auswirkt (de Boer, 2012).

Im Projekt *Sprachsensibles Unterrichten systemisch im Vorbereitungsdienst implementieren* fanden sich zum einen die Akteursgruppen zusammen und erarbeiteten gemeinsam Unterrichtsstrategien sowie -materialien. Zum anderen setzten sie sich fokussiert mit dem fachübergreifenden Thema sprachsensibler Unterricht fokussiert auseinander.

Nicht nur Kinder mit mehrsprachigem Hintergrund haben einen hohen Bedarf an Sprachförderung, auch Kinder mit Deutsch als Erstsprache weisen Schwierigkeiten im Bereich (Bildungs-)Sprache und Vorbereitung für ein „mehrsprachig-kulturelles Miteinander“ auf (Hammer, Fischer & Koch-Priewe, 2016, S. 148). Dieser Umstand ist für den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen ein Hindernis und muss deshalb besondere Beachtung finden. Sprachsensibler Unterricht darf dabei nicht nur im einzelnen Klassenzimmer stattfinden, sondern muss in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung Beachtung finden. Hierfür bedarf es geeigneter Strukturen, die im System Schule und Lehrkräfteausbildung verankert werden müssen (Benholz & Siems, 2016). Grundsteine, die in der ersten Phase gelegt werden, müssen in der zweiten und dritten Phase aufgegriffen und weitergeführt werden, um den Schüler*innen Chancengerechtigkeit ermöglichen zu können (Benholz & Frank, 2015).

3.4 Phasenübergreifende Kooperation

Die Kooperation zwischen den verschiedenen Phasen der Lehrkräfteausbildung ist, wie bereits erläutert, ein Desiderat, das sich noch zu wenig umsetzen lässt (Richter & Pant, 2016). Die Erarbeitung eines phasen- und fachübergreifenden Themas wie sprachsensiblen Unterrichts sollte in Absprache mit allen an der Lehrkräfteausbildung beteiligten Akteur*innen erarbeitet und didaktische Konzepte sollten gemeinsam entwickelt werden (Arnold, 2010). Dabei würde die strikte Trennung verschiedener Phasen aufgeweicht und der Transfer von Wissen ermöglicht werden. „Richtig umgesetzt steigert eine Kooperation die Professionalität der Lehrkräfte, d. h. es verbessert die Qualität des von ihnen erteilten Unterrichts, wovon wiederum die Schüler in vielfältiger Hinsicht profitieren“ (Kullmann, 2012, S. 78).

Bei der Zusammenarbeit verschiedener Akteursgruppen der Lehrkräfteausbildung wird vielschichtiges Wissen bezüglich des Lehrens und Lernens kombiniert und somit ein großes Potential für die Einzelperson eröffnet (Kullmann, 2016). Laut Kullmann gibt es verschiedene Charakteristika, die zuträglich sind für eine erfolgreiche Kooperation. Beispielsweise wünschen sich Lehrkräfte nicht zwingend, dass ihr*e Kooperationspartner*in die gleiche oder eine ähnliche lange Berufserfahrung besitzen, sehr wohl aber ähnliche Kompetenzen aufweist (Kullmann, 2012, S. 81). Das wäre eine wichtige Möglichkeit für die phasenübergreifende Zusammenarbeit, da hier unerfahrene Referendar*innen mit Bestandslehrkräften sowie Fachleitungen kooperieren, die zwar weitaus mehr Berufserfahrung vorweisen können, jedoch in gewissen Bereichen nicht zwangsläufig eine höhere Kompetenz aufweisen. Die Lehrkräfte profitieren hier vom Wissen des Gegenübers. (Arnold, 2010).

In der Literatur finden sich zahlreiche Beiträge, Studien und empirische Befunde zur Kooperation der ersten und zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung (Arnold, 2010; Jahn, Götzl, Seemann, Reinisch & Stark, 2011), nicht jedoch zur Zusammenarbeit zwischen zweiter und dritter Phase.

4. Die Zusammenarbeit der Akteursgruppen – Einblicke in die qualitativen Ergebnisse der Projektevaluation

4.1 Methode

Die vorliegenden Ergebnisse stammen aus den leitfadengestützten Interviews, welche im Rahmen der Projektevaluation durchgeführt wurden. Es wurden sowohl qualitative als auch quantitative Daten erhoben. Die Auswirkungen, Erfolge und Gelingensbedingungen der akteursgruppenübergreifenden Kooperation lassen sich allerdings deutlicher anhand der Ergebnisse der Gruppeninterviews der Ausbildungsteams (A-Teams) darstellen.

Die Gruppeninterviews fanden mit bis zu zehn Beteiligten statt, deren Leitfaden sich an folgenden Evaluationszielen orientierte: Grundsätzliches Erleben des Projektes und bisherige Erfahrungen im Prozess; die Arbeit in den Ausbildungsteams; inhaltliche Zielorientierung in den Teams; (allgemeine) Gelingensbedingungen und Hürden im Projekt und der Zusammenarbeit; Produktentwicklung und -erprobung; Verstetigung, Transfer und Nachhaltigkeit.

Die Ausbildungsteams wurden an den jeweiligen Projektstandorten schulspezifisch gebildet, sodass auch die Interviews standort- und schulformabhängig durchgeführt wurden. Alle Projektstandorte sowie Schulformen waren dabei vertreten.

4.1.1 Vorgehen

Die Interviews wurden mit dem Einverständnis der Teilnehmer*innen aufgenommen und später von einer Mitarbeiterin transkribiert. Dabei wurde das Vorgehen der ‚einfachen Transkription‘ (Dresing & Pehl, 2011) genutzt, da hauptsächlich inhaltliche und nicht linguistische Besonderheiten analysiert werden sollten. Besonders starke Betonungen wurden transkribiert, die Sprache wurde geglättet und für den Lesefluss aufbereitet. Im Folgenden wurden die Transkripte mit der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) ausgewertet und mithilfe des digitalen Programms MAXQDA¹ deduktive Kategorien gebildet. Innerhalb der sich am Interviewleitfaden orientierenden deduktiv gebildeten Kategorien, ließen sich induktive Subkategorien bilden, da die Befragten gruppenübergreifend ähnliche Aspekte im Interview zur Sprache brachten. Für die Darstellung der Ergebnisse in diesem Artikel sind lediglich die Kategorien zu den Wahrnehmungen und Einschätzung bezüglich der Zusammenarbeit relevant. Besondere Beachtung finden deshalb folgende Kategorien:

Subjektive Wahrnehmungen zum Nutzen der Kooperation unter Lehrkräften sowie Gelingensbedingungen für die Zusammenarbeit in den A-Teams.

1 Software zur Auswertung qualitativer Daten

4.1.2 Die Stichprobe

Tabelle 1: Zusammensetzung der Stichprobe der qualitativen Befragung

	GYMa2 ²	GYMb5	HRGea4	Ga5	Gb4	Gc1	SFa5	BKa4	SFb3	Gesamt
TN	6	3	6	8	7	6	11	2	5	54
FL	1	0	2	3	2	3	2	0	2	15
LAA	4	1	2	2	2	1	5	0	2	19
AL	1	2	2	3	3	2	4	2	1	20
Ausbildungs- teams	1	1	1	1	1	1	2	2	1	11

Befragt wurden alle am Projekt teilnehmenden Schulformen³ und Standorte⁴. Einige Gruppen bestanden aus zwei verschiedenen Ausbildungsteams, sodass insgesamt elf verschiedene Ausbildungsteams befragt werden konnten. Die Gruppe der befragten Ausbildungslehrkräfte ist mit 20 TN am größten, gefolgt von den befragten LAA mit 19 und FL mit 15 TN.

4.2 Ergebnisse: Subjektive Wahrnehmungen und Gelingensbedingungen

Die an der Gruppenarbeit beteiligten Akteursgruppen spiegeln in den Interviews alle eine grundsätzlich positive Einstellung gegenüber der Kooperation wider. Allerdings war nicht bei allen Gesprächen jede Akteursgruppe vertreten. Zudem muss berücksichtigt werden, dass die anwesenden befragten Personen zum Teil in einem Bewertungsverhältnis standen, weshalb die Aussagen der Lehrkräfte kritisch betrachtet werden sollten.

Es ist im Kerncurriculum der Lehrkräfteausbildung in NRW festgelegt, dass Referendar*innen sechs verschiedene Handlungsfelder (Schulministerium NRW, 2016) im Vorbereitungsdienst fokussieren: 1. Unterricht gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen; 2. Ihren Erziehungsauftrag in der Schule und im Unterricht gestalten; 3. Leistungen der Schüler*innen erfassen, rückmelden, beurteilen und dokumentieren; 4. Schüler*innen sowie deren Eltern beraten; 5. Vielfalt als Herausforderung annehmen und als Chance nutzen; 6. Mit den Beteiligten im System Schule zusammenarbeiten. Die Handlungsfelder fünf und sechs können als Grundlage für

2 Legende: Code der befragten Gruppe setzt sich zusammen aus Schulform, Variable für den Standort und Sortierungskennung, bei Mehrfachbefragung eines Standortes in verschiedenen Schulformen.

3 Grundschule, Schulen mit dem Schwerpunkt sonderpädagogischer Förderbedarf, Haupt-, Real- und Gesamtschulen (Sek I), Gymnasien (Sek II), Berufsschulen

4 Die befragten Teams wurden schulformspezifisch gebildet, weshalb auch die Befragung schulformspezifisch und nicht gemischt erfolgte. Aufgrund der Datenschutzbestimmungen der Evaluation erhielt jedes Team einen Code aus einem Buchstaben-Zahlen-Schlüssel. Rückschlüsse auf die Teilnehmenden durften nicht möglich sein.

die Ausbildung der Lehrkräfte betrachtet werden, weshalb eine diversitätssensible Lehrkräfteausbildung mehr Kooperationsformate braucht.

4.2.1 Wahrnehmungen der Lehramtsanwärter*innen

Über die Vereinbarkeit der zusätzlichen Teamtreffen neben dem Vorbereitungsdienst waren sich die Lehramtsanwärter*innen (LAA) uneinig. Einige betonten in den Befragungen, dass sie kaum Zeit für die eigenen Unterrichtsvorbereitungen und -besuche hätten, die Kooperation also eine zusätzliche Belastung sei, andere sahen keine Schwierigkeiten bei der Verzahnung beider Bereiche.

LAA, SF: Also, es ist SCHON eine Belastung vom Zeitlichen her. Wenn ich überlege, wir haben uns jetzt ein paar Mal freitags getroffen und vom Gefühl her habe ich JEDES Mal montags einen U-Besuch, wenn wir uns Freitagnachmittag hier treffen.

LAA, G: Ich muss ganz ehrlich sagen, ich kann gar nicht beurteilen, wie viel Mehraufwand das jetzt war. Der Aufwand im Referendariat ist ja sowieso hoch.

Rückzuführen sind diese unterschiedlichen Wahrnehmungen sicherlich auf individuelle Gründe und Belastungsgrenzen, aber auch auf die Effektivität, mit der die Teams gearbeitet, beziehungsweise inwiefern sich die einzelnen Teilnehmenden im Team unterstützt haben.

Bei der Zusammenarbeit wurde deutlich, dass die eigentliche Vorbereitung von Material und Unterrichtsstunden tatsächlich in der Schule stattfand und größtenteils bei den LAA lag. Es lässt sich beobachten, dass sich die LAA zu dieser Seite der Zusammenarbeit kaum oder nur wenig äußern. Niemand bemängelt die Aufgabenteilung, sondern es wird vielmehr als selbstverständlich angenommen.

Allerdings zeigen Einzelwahrnehmungen auch, dass sich einige LAA durchaus mehr Unterstützung, besonders auf fachlicher Ebene, gewünscht hätten.

LAA, HRGe: [...] Also ich habe das als Arbeitsaufwand empfunden, weil ich KEINE Unterstützung hatte. Gerade aus Richtung Geschichte, wir sind in Geschichte noch nicht so breit aufgestellt. [...] Das führt dazu, dass ich das Konzept dann da rein tragen musste. [...] Man musste sich halt alles selber zurechtfinden und alles auch vorstellen und präsentieren. Natürlich hat mich das gestärkt, weil ich davon sehr viel profitiert habe, dass ich so viel selbständig gemacht habe und auch, dass ich jetzt sprachsensiblen Unterricht vorbereite im Schwerpunkt. [...]. Man hat sich in der Gruppe jede zweite Woche gesehen und hat sich gut ausgetauscht, aber man stand als Referendar so in der Mitte, dass man das Sprachrohr zwischen zwei Ebenen war.

Der LAA bemängelt, dass er die alleinige Verantwortung dafür trug, die Ergebnisse seines Ausbildungsteams in sein Kollegium zu tragen. Auf der anderen Seite bewertet er die alleinige Verantwortung durchaus als Zuwachs für seine eigenen professionellen Fähigkeiten und die eigenen didaktischen Kompetenzen. Der Praxisbezug war gerade für die LAA ein Motivationsfaktor, die Zusammenarbeit möglichst produktiv mitzugestalten. Das direkte Ausprobieren der geplanten Stunden und des entwickelten Materials führte zu einer erhöhten Bereitschaft, Zeit und Arbeitskraft in das Vorhaben zu investieren.

LAA, GYM: Ich fand, das war sogar ein Stück weit was, das mich nochmal motiviert hat da dran zu bleiben, wenn man nochmal gesehen hat, okay, das ist nicht irgendwas, was wir hier machen, sondern das hat schon Hand und Fuß. [...]

Besonders wichtig für eine gelingende Kooperation ist, dass die Kooperationspartner sich auf Augenhöhe begegnen und gemeinsam ein Ziel verfolgen, auf das sie sich geeinigt haben. (Gräsel & Fussangel, 2010) Die LAA spiegeln, dass sie sich, trotz der hierarchischen Strukturen als Kooperationspartner auf Augenhöhe wahrgenommen haben.

LAA, GYM: Ich habe eigentlich sehr positive Erfahrungen gemacht. Es war jetzt nicht so, dass ich mich als die kleine Referendarin gefühlt habe, die keine Ahnung hat und vielleicht auch eher bevormundet werden soll. Ich finde, das war alles IMMER auf Augenhöhe, man hat gut zusammenarbeitet [...]. Jeder konnte an bestimmter Stelle etwas einbringen und auch DURCH die unterschiedlichen Rollen auch ANDERE Sachen einbringen.

LAA, GYM: Das ist jetzt bei uns auch sehr gut empfunden. Ich fand das MEISTENS sehr produktive Treffen und das war nicht dieses Fachleiter, Lehrer und wir Referendare. Das war immer ein sehr kommunikativer Austausch [...].

4.2.2 Wahrnehmungen von schulischen Ausbildungslehrkräften

Den Ausbildungslehrkräften (AL) im Projekt kam eine weniger aktive Rolle zu als den LAA und Fachleitungen. Sie sollten vor allem als Vertretung der Schule dienen und so eine Kommunikation zwischen Ausbildungsseminar und Schule erleichtern. Vielen AL war nicht ersichtlich, welche Aufgaben sie innerhalb der Zusammenarbeit in der Kleingruppe bedienen sollten. Allerdings waren sich alle einig, dass es für ihre eigene professionelle Praxis ein Gewinn sei, da die thematischen Bezüge in der eigenen, mitunter weit zurückliegenden, Ausbildung nicht im Fokus standen.

- AL, G: Wir waren halt so in der passiven Rolle so als LehrerInnen der Schule.
- AL, G: Ja, ist auch so ein Bereich, den ich als Lehrerin GAR NICHT in der Ausbildung so erfahren habe. Und da denke ich auch, wenn ich jetzt irgendwie vor acht Jahren da vielleicht mehr Input gehabt hätte. Dann hätte mir das doch sicherlich am Anfang auch jetzt im Bereich Deutsch, was nicht mein Ausbildungsfach war, weitergeholfen. [...]

Es wird deutlich, dass gerade der fachübergreifende Austausch ein großer Gewinn der Kooperation im Hinblick auf sprachsensiblen Unterricht ist, da die Kolleg*innen aus den Bereichen Deutsch und Deutsch als Zweitsprache ihr Wissen auf diese Art und Weise ins kollektive Wissen überführen können.

Die Ausbildungslehrkräfte sind einer akteursgruppenübergreifenden Kooperation sehr zugetan und befürworten das gemeinsame inhaltliche Zusammenarbeiten, betonen allerdings die Notwendigkeit der Arbeit auf Augenhöhe.

- AL, SF: [...] Also, das ist, finde ich, ein GANZ wichtiges Kriterium, dass wir hier wirklich gleichberechtigt am Tisch sitzen, das wäre glaube ich sonst nicht gut. Man hat das als Mentor ja auch nicht, dass man mal mit den ANDEREN zusammensitzt und redet. Oder auch mit den anderen Ausbildungslehrern. Das ist auf jeden Fall bereichernd sich im Team zu sehen und auszutauschen aus schulischer Sicht.
- AL, GYM: [...] Es ist eigentlich längst überfällig, denn es ist eine völlig UNNATÜRLICHES Arbeiten zuvor. Wir [die Schule und das ZfsL] sind nicht nur voneinander abhängig, sie [die LAA] gehen in dieses System über, wir EMPFANGEN wieder aus dem System ZfsL, das müsste viel selbstverständlicher sein. Aber man soll ja nicht immer klagen, sondern auch begrüßen, dass es jetzt so einen Impuls gegeben hat. Und für unser Team, auch mit den Kollegen auf ZfsL-Ebene hat das ganz wunderbar geklappt. Eben auf Augenhöhe.
- AL, G: Für mich war es auch sehr schön mit der Fachleiterin nochmal zusammenzuarbeiten, weil man das ja doch WENIGER macht, wenn man jetzt Mentorin schon seit langem ist. Und DA nochmal so ein bisschen die theoretischen Aspekte vermittelt bekommt und nochmal eingeworfen bekommt und durch die Lehramtsanwärterin dann nochmal die neuen Sachen. Da passte das alles ganz gut zusammen und XXX ist ja sowieso bei uns an der Schule. Deswegen war das für mich überhaupt kein Problem und die Zusammenarbeit hat auch gut geklappt.

Auch die Ausbildungslehrkräfte schildern den hohen Zeitaufwand der Zusammenarbeit und Organisationsaufwand hinsichtlich der Kooperationstreffen. Sie beziehen die Belastung allerdings hauptsächlich auf die LAA.

AL, G: Also, es war schon wirklich viel, auch an Terminen. Aber letzten Endes hab ich gesehen, dass die beiden Lehramtsanwärterinnen die meiste Arbeit hatten und die meiste Zeit investieren mussten dafür. Was ihnen natürlich auch wieder viel bringt, das ist klar. Aber manchmal habe ich gedacht, gerade weil die ja dann auch die ganzen anderen Aufgaben und Unterrichtsbesuche haben, war das für die wahrscheinlich viel anstrengender als für mich.

4.2.3 Wahrnehmungen von Fachleitungen

Die Fachleitungen bewerten die Zusammenarbeit mit den beiden anderen Akteursgruppen als sehr gewinnbringend auch für die eigene professionelle Praxis sowie den eigenen Wissenszuwachs. Die Ebenen Schule und Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung möchten und sollten näher zusammenarbeiten, da sie vom Wissen des*der jeweils anderen Stakeholder*in nur profitieren könnten.

FL, SF: Ich fand auch die Arbeit der LAA als Bereicherung für MICH, weil die einfach nochmal einen anderen Blick darauf haben. Ich sage jetzt mal, dass sie unvoreingenommener an die ganze Sache herangehen und in manchen Bereichen auch sehr viel mehr Wissen haben, also was diese ganzen Computergeschichten angeht. (lacht) [...]

FL, SF: Das eben aber auch von Unterricht, der gemeinsam geplant ist. Nicht, dass sich ein Fachleiter ausgedacht hat und man sagt, „Okay, da ist jetzt irgendso ein Elfenbeinturm“, sondern das ist was, wo ALLE hinter stehen können. DAS finde ich das Wertvolle.

FL, G: Also, das kann ich nur unterstützen, das Lernen von der Lehramtsanwärterin. Das ist einfach faszinierend zu sehen, wie etwas sich entwickelt, wenn jemand mit Feuereifer dabei ist. [...] Also, ich würde auch für mich sagen, ich hab ganz viele Dinge nochmal neu betrachtet. [...] Ja, und wie man das trotzdem nochmal toppen kann, das fand ich schon SEHR spannend.

Die Fachleitungen bewerten, ebenso wie die Ausbildungslehrkräfte, die Lernmöglichkeiten für die LAA als besonders wertvoll und für deren weitere professionelle Laufbahn als großen Gewinn. Aber auch die Arbeit im Team wurde als produktiv und wertschätzend wahrgenommen.

FL, G: Ja, also, ich fand die Arbeit ausgesprochen fruchtbar hier in diesem Team. Bin begeistert, dass die Schule hier beteiligt ist. Es ist GANZ viel angestoßen worden seitens der Schulleitung, es ist ganz viel Offenheit immer schon mit diesen Kollegen gewesen. Seit Jahrzehnten kann ich jetzt schon sagen. [...]

- FL, G: Und dann fand ich diese Vorgehensweise wirklich GUT, sich einen Entwurf anzugucken. Auch in diesem Team Mentorin, Lehramtsanwärter und Fachleitung und dann zu gucken, wie ist diese Stunde und wo SIND schon sprachensible Elemente. Und ich glaube, das hat uns selbst auch nochmal ganz anders sensibilisiert dafür.
- FL, G: Also, wir haben uns GEMEINSAM auf so einen Weg begeben und das zu entdecken und wirklich auch so einen NEUEN Aspekt auch wahrzunehmen und ich fand das wirklich hilfreich.

Die Fachleitungen beschreiben eine individuelle Sensibilisierung für das in der Kooperation behandelte Thema Sprachsensibler Fachunterricht und führen dies auf den Austausch und die gemeinsame Arbeit im Team zurück. Als zentraler Faktor wird von den FL besonders die gemeinsame Zielfindung und der Fokus auf eben diese hervorgehoben.

- FL, SF: Obwohl ich es jetzt ganz günstig fand, aus meiner Sicht, dass KEINER der LAA in meiner Ausbildungsgruppe ist. Dann habe ich den Druck überhaupt nicht, sondern es läuft ein bisschen offener und entspannter.

Auch die Fachleitungen schätzen die flache Hierarchie als wichtige Gelingensbedingung für eine funktionierende Zusammenarbeit ein. Folglich sollten die an der Kooperation beteiligten FL und LAA nicht in einem Bewertungsverhältnis stehen.

4.2.4 Gelingensbedingungen für die Zusammenarbeit

Damit alle Lehrkräfte von der Zusammenarbeit profitieren können, bedarf es gewisser Bedingungen, die im Vorfeld oder währenddessen gegeben sein müssen. Die Lehrkräfte formulieren besonders den Wunsch nach Unterstützung von Seiten der Schulleitung, da diese Zeit und Raum für die Zusammenarbeit schaffen muss. Hier greifen schulorganisatorische Aspekte in die alltägliche professionelle Arbeit der Lehrkräfte. Im Folgenden werden die Gelingensbedingungen für die Zusammenarbeit im Team dargestellt.

Die Schulleitung spielt eine entscheidende Rolle, da die Treffen der A-Teams in acht von neun Fällen nicht im ZfsL, sondern in der Schule stattfanden. Des Weiteren waren viele Schulleitungen ebenfalls an einer umfassenden inhaltlichen Implementation in ihrem Kollegium interessiert. An Standorten, an denen die Schulleitung weniger präsent war, gestaltete sich die Zusammenarbeit und damit auch die inhaltliche Arbeit schwieriger.

- AL, G: Das, was ich noch denke ist, dass das System SCHULE auch nochmal einen ganz großen Punkt mit innehat, in dem Sinne, wenn Schule da

nicht drauf eingeht, mit Stundenplan, mit Vertretungsplan und dem Drum und Dran, dass dann eine Zusammenarbeit gar nicht stattfinden KANN. Also, die Ressource muss ja überhaupt erstmal gegeben sein und DIE wird von Schule gegeben, beziehungsweise von der ZfsL-Leitung aus.

FL, HRGe: Und auch an der Stelle gilt da den Schulleitungen ein großer Dank, die eben die Wichtigkeit dieses Projektes gesehen haben und sagen, wir stellen jetzt die Kollegen frei und andere Kollegen mussten dafür im Unterricht sicherlich vertreten. All das ist ja bei Lehrern immer ein bisschen schwierig. Das hängt immer von der Personalsituation ab und die ist sicherlich alles andere als rosig gerade an den Grundschulen.

LAA, G: Will mich da jetzt nicht wiederholen, aber ich denke, der organisatorische Rahmen ist einfach der Dreh- und Angelpunkt dessen, wo man dann sagen kann, bis zu einem gewissen Grad kann man Produktivität daraus herstellen, irgendwo kommen dann aber doch leider die Grenzen, wo man gerne mehr tun WÜRDE, es aber institutionell nicht kann.

Eine weitere Gelingensbedingung war die gemeinsame Zielfindung und -setzung. Diese konnte jedes Team individuell selbst festlegen. Ein wichtiger Prozess in der Zusammenarbeit ist diese Einigung auf ein Ziel und die gemeinsame Planung des Arbeitsweges dorthin.

FL, G: Motivation und die Zielklarheit sind dann da und wenn dann noch die entsprechende Unterstützung vorhanden ist, spricht vieles dafür, dass es gelingt.

Die Offenheit und Wertschätzung innerhalb des Teams gegenüber den Erfahrungen und Wissensständen der anderen wurde ebenfalls häufig als Bedingung für eine produktive und gewinnbringende Arbeit am Thema Sprachsensibler Fachunterricht genannt. Hinzu kam gerade von LAA-Seite der Wunsch, dass nicht diejenigen Fachleitungen im eigenen Team sind, die auch die Unterrichtsstunden bewerten im Rahmen des Vorbereitungsdienstes.

LAA, G: Ich muss sagen, ich bin ganz froh, dass ich eine Fachleiterin in unserem Ausbildungsteam habe, die mich nicht bewerten muss. Also, ich würde es mir schwieriger vorstellen, wenn das wirklich mein Deutschfachleiter gewesen wäre. [...]

In diesem Zusammenhang wird deutlich, wie wichtig der Aspekt der flachen Hierarchie und der Arbeit auf Augenhöhe in der Lehrkräftekooperation ist.

Gelingensbedingungen auf einen Blick:

1. Gemeinsame Zielsetzung festlegen, sowie eine Aufgabenteilung, bei der alle Kooperationspartner*innen berücksichtigt sind.
2. Schulleitung schafft mit den kooperierenden Parteien den organisatorischen Rahmen für die Zusammenarbeit (z. B. Stellung des Arbeitsortes).
3. Wertschätzender Umgang zwischen den Kooperationspartner*innen.
4. Kein Bewertungsverhältnis, welches die vorherrschende Hierarchie negativ beeinflussen könnte – Arbeit auf Augenhöhe.

5. Fazit

Die Ergebnisse aus dem Projekt *Sprachsensibles Unterrichten systemisch im Vorbereitungsdienst implementieren* zeigen, dass die aktteursgruppenübergreifende Kooperation in der Lehrkräfteausbildung ein Desiderat ist, welches geeignete systemische Organisationsstrukturen erfordert. Die alltägliche Kooperation unter Lehrkräften bleibt oft oberflächlich und geht über den bloßen Austausch von Material oder Einschätzungen zu Schüler*innen nicht hinaus (Gräsel et al., 2006; Kullmann, 2016; Richter & Pant, 2016). Dennoch wünscht sich eine Großzahl der Lehrkräfte, sowohl an der Schule als auch unter den Fachleitungen, einen verstärkten inhaltlichen Austausch der unterschiedlichen Gruppen (s. Kapitel 4.2). Dabei sollten im Sinne der diversitätssensiblen Unterrichtsgestaltung ko-konstruktive Elemente der Zusammenarbeit zum Einsatz kommen, um ein möglichst breites Lernangebot gestalten zu können (Gräsel et al., 2006). Die vielfältigen Erfahrungen und Wissens Ebenen der Lehrkräfte können einen wichtigen Beitrag zum sprachsensiblen Unterricht beitragen (vgl. ebd.).

Dabei wünschen sich die LAA vor allem einen fachlichen Austausch, der keine zusätzliche Belastung im Vorbereitungsdienst darstellt, die AL würden eine engere Verknüpfung von schulischer Praxis und Ausbildungsrahmen an den ZfsL vorsehen und die FL sehen ebenfalls einen großen Gewinn in der gemeinsamen Unterrichts(material)entwicklung sowie deren gemeinsamer Reflexion.

Eine phasenübergreifende Kooperation kann nicht nur für die Einzelperson einen enormen Zuwachs an Wissen und Kompetenzen mit sich bringen, da Akteure aus verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung zusammen arbeiten, sondern auch für die Systeme Schule und ZfsL positive Effekte haben (Ditton, 2000; Gräsel & Parchmann, 2004). Wann immer die Ebenen der Lehrkräftebildung stärker verzahnt werden, kann auf übergreifende Themen wie das sprachensible Unterrichten in allen Phasen effektiver eingegangen werden, wovon letztendlich die Schüler*innen profitieren, da auf diese Art die Qualität von Unterricht nachhaltig gesteigert werden könnte (Richter & Pant, 2016). Wie die langfristige Überführung in die unterrichtliche Praxis und die Auswirkungen einer derartigen Kooperation aussehen könnten, wären Themen für die weitere Forschung in diesem Bereich.

Könnten wir das Einzelkämpfertum der Lehrkräfte beenden und die Türen der Klassenzimmer für Feedback, gemeinsames Arbeiten und Reflexion öffnen, wäre dies ein wichtiger Schritt für eine diversitätssensible Schüler*innenbildung, die in sich schlüssig ist und Ansprüche zum Umgang mit Heterogenität, Wertschätzung von Vielfalt und gemeinsamem Unterricht erfüllen könnte.

Literatur

- Arnold, E. (2010). Kooperation zwischen der ersten und zweiten Phasen der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 40, 69–77.
- Baumert, J. & M. Kunter (2006) Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Benholz, C. & Frank, M. (2015). Sprachbildung in der mehrsprachigen Gesellschaft – Was muss die Lehrerbildung hierfür leisten? *Schule NRW*, 01/15, 11–13.
- Benholz, C. & Siems, M. (2016). Sprachbildender Unterricht in allen Fächern: Konzepte zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in den drei Phasen der Lehrerbildung. *Die Deutsche Schule*, 13. Beiheft, 33–51.
- Bezirksregierung Arnsberg. (2020). *Sprachsensibles Unterrichten fördern*. Verfügbar unter: <http://sprachsensibles-unterrachten.de/> [28.04.2020].
- Bonsen, M. (2009). *Lehrerfortbildung. Professionalisierung im mathematischen Bereich. Expertise für das Projekt ‚Mathematik entlang der Bildungskette‘ der Deutschen Telekom Stiftung*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität.
- Burke, R., Greenglass, E. & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time; effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequence. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9, 261–275. <https://doi.org/10.1080/10615809608249406>
- de Boer, H. (2012). Unterrichtsbezogene Kooperation und Organisation. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 91–104). Wiesbaden: VS Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_6
- Dezernat 46 der Bezirksregierungen. (2018). *Aufgaben von Fachleiterinnen und Fachleitern an den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen*. Verfügbar unter: <http://www.zfsl-bonn.nrw.de/Ausbildungsrahmen/Aufgaben-Fachleitungen/Aufgaben-von-Fachleiterinnen-und-Fachleitern-an-einem-Zentrum-fuer-schulpraktische-Lehrerausbildung-in-Nordrhein--Westfalen.PDF> [03.02.2020].
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 73–93.
- Dorman, J. (2003). Testing a Model for Teacher Burnout. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 35–47.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2011). *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen*. Marburg: Eigenverlag.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2011). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 665–682). Münster: Waxmann.

- Fussangel, K., Dizinger, V., Böhm-Kasper, O. & Gräsel, C. (2010). Kooperation, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften an Halb- und Ganztagschulen. *Unterrichtswissenschaft*, 38(1), 51–67.
- Grannemann, K., Oleschko, S. & Kuchler, M. (2018). Vorwort: Sprachbildender Geschichtsunterricht: Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache. In K. Grannemann, S. Oleschko & C. Kuchler (Hrsg.), *Sprachbildung im Geschichtsunterricht: zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache* (S. 7–12). Münster, New York: Waxmann.
- Gräsel, C. & Fussangel, K. (2010). Kooperation von Lehrkräften. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holzappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 258–260). Bad Heilbrunn.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Die Entwicklung und Implementation von Konzepten situierten, selbstgesteuerten Lernens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(3. Beiheft), 171–184. https://doi.org/10.1007/978-3-322-86897-8_10
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Hammer, S., Fischer, M. & Koch-Priewe, B. (2016). Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule. *Die Deutsche Schule*, 13. Beiheft, 147–171.
- Hänsel, D. (1994). Prinzipien für die Reform der Lehrerbildung verdeutlicht an einem Reformprojekt der Universität Bielefeld. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 12, 197–205.
- Heuzeroth, J., M. Morawski, M. von Reumont & C. Meyer. 2017. *Sprache im Geographieunterricht: Bilinguale und sprachensible Materialien und Methoden*. New York: Münster: Waxmann.
- Idel, T.-S., Ullrich, H. & Baum, E. (2012). Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesen Band. In E. Baum (Hrsg.), *Kolligialität und Kooperation in der Schule* (S. 9–25). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_1
- Jahn, R. W., Götzl, M., Seemann, A., Reinisch, H. & Stark, T. (2011). *Gemeinsames Lernen von Studierenden, Lehramtsanwärtern und Lehrenden. Erste Erfahrungen aus einem Versuch schulnaher Curriculumentwicklung im Rahmen der Ausbildung von Wirtschaftspädagoginnen und Wirtschaftspädagogen in Thüringen*. bwpat. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/content/uploads/media/jahn_et_al_bwpat20.pdf [21.01.2020]
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. überarbeitete Auflage). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Kullmann, H. (2012). Erwünschte Charakteristika von Parter/-innen für Lehrerverkooperation. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kolligialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 76–89). Wiesbaden: VS Springer.
- Kullmann, H. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 333–349). Münster: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz. (2004). *Standards für die Lehrerbildung*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [28.04.2020].
- Kuper, H. & Kapelle, N. (2012). Lehrerverkooperation aus organisationssoziologischer Sicht. In T.-S. Idel, H. Ullrich, & E. Baum (Hrsg.), *Kolligialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. (S. 41–53). Wiesbaden: VS Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_3

- Pröbstel, C. H. & Soltau, A. (2012). Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren. Die Bedeutung „personaler Faktoren“ in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In E. Baum, T.-S. Idel, & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 55–75). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_4
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperationen in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Deutsche Telekom Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Bertelsmann Stiftung, Stiftung Mercator. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehrerkooperation-in-deutschland/> [02.01.2020].
- Rothland, M. & Klusmann, U. (2016). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 351–369). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838586809>
- Salas, E., Cooke, N. & Rosen, M. (2008). On teams, teamwork and team performance: Discoveries and developments. *Human Factors*, 50(3), 540–547. <https://doi.org/10.1518/001872008X288457>
- Schulministerium NRW. (2016). *Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen*. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Vorbereitungsdienst/Kerncurriculum.pdf> [28.04.2020].
- Schulministerium NRW. (2020). *Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen*. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Lehrkraft-werden/Vorbereitungsdienst/index.html> [03.02.2020].
- Soltau, A. & Mienert, M. (2010). Unsicherheit im Lehrerberuf als Ursache mangelnder Lehrkooperation? Eine Systematisierung des aktuellen Forschungsstandes auf Basis des transnationalen Stressmodells. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(5), 761–778.
- Wildemann, A. & Fornol, S. (2016). *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule: Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht*. Seelze: Klett Kallmeyer.

Persönlichkeits- und beziehungsorientierter Unterricht – ein Angebot zum Lernen in der VUCA-Welt

1. Einführung

In diesem Artikel wird ein Überblick gegeben, warum sich Unterricht in der heutigen von Komplexität und Unsicherheit geprägten Zeit verändern sollte und es werden Anregungen gegeben, wie dieses Ziel über einen persönlichkeits- und beziehungsorientierten Unterricht erreicht werden kann. Dazu werden sowohl relevante neurobiologische Kenntnisse zusammenfassend dargestellt als auch die Hypnosystemik als ein Ansatz zum Erreichen einer guten Limbi-Ratio-Kooperation vorgestellt. Diese ist eine Voraussetzung in einer von stetiger Unsicherheit geprägten Welt mit vielen „Zwickmühlen“¹ (vgl. Schmidt, 2018, S. 79) eine stabile Steuerposition zu erreichen sowie Dynamiken in der Person und zwischen Person und Umwelt zu balancieren (von Platen 2018, S. 26). Lehrerinnen und Lehrer erhalten in dem Artikel über die theoretischen Grundlagen der Neurobiologie und Hypnosystemik hinaus sowohl Anregungen zur Reflexion und Veränderung ihres eigenen Verhaltens als auch des Verhaltens der Lernenden sowie ein Modell zur Gestaltung eines persönlichkeits- und beziehungsorientierten Unterrichts.

2. Die VUCA-Welt macht einen anderen Unterricht und anderes Lernen erforderlich

Die Welt ist im ständigen Wandel und dies hat Auswirkungen auf soziale Systeme. Es gibt zahlreiche Umfeldveränderungen, die auf Organisationen wie Schule einwirken und damit organisational wie auch individuell Auswirkungen auf die Gestaltung von Alltag haben. Dies zeigt sich im Immer-wieder-neu-Einstellen auf spezifische Kontextsituationen. In der Organisationsforschung wird diese Umfeldveränderung mit dem Akronym VUCA zusammengefasst. Heutzutage leben wir in einer Welt, die durch Volatilität (Flüchtigkeit), Ungewissheit, Komplexität und Ambiguität (Mehrdeutigkeit) gekennzeichnet ist (vgl. Vedder, o.J.).

Welche Kompetenzen benötigen Menschen, um in dieser sogenannten VUCA-Welt gut leben zu können? Problemlösefähigkeiten, Innovationsfähigkeit, Kreativität, Kooperationsfähigkeit, Veränderungsbereitschaft, Ambiguitätstoleranz sind nur einige der Kompetenzen, die ebenso wie effektive Such- und Verarbeitungsstrategien, Konzentration und Fokussierung zum Ermitteln relevanter Informationen sowie Experimentierfreude und eine neue Fehlerkultur dazu gehören könnten (vgl. Ved-

1 Widersprüchliche Anteile; Ambivalenz; widersprüchliche Anforderungen, die sich aus einer Situation ergeben

der, o. J.). All diese Fähigkeiten scheinen enorm wichtig zu sein, damit Menschen in der VUCA-Welt ihre psychologischen Grundbedürfnisse nach Zugehörigkeit, Autonomie und Sicherheit/Orientierung erfüllen können (vgl. Mays/Roos, 2018, S. 8, Hubrig, 2010, S. 129). Dies ist vor allem auch für Heranwachsende wichtig, damit sie sich orientieren können. Bei einer Befragung von 3450 Schüler*innen zwischen acht und vierzehn Jahren wünschten diese sich – insbesondere ab der Sekundarstufe I – auf der einen Seite mehr Lehrer*innen, die ihnen bei der Bewältigung von Problemen helfen und sich um sie kümmern, sowie auf der anderen Seite, sich in der Schule sicher zu fühlen (vgl. Andresen, Wilmes & Möller 2019, Hubrig, 2010, S. 221 ff.). Mays und Roos (2018) zeigten darüber hinaus, dass gute und verlässliche Beziehungen zu Lehrpersonen und eine offene Kommunikation sich positiv sowohl auf die kognitiven Leistungen der Lernenden als auch auf deren sozial-emotionale Kompetenzen auswirken, insbesondere bei Schüler*innen, die in Umgebungen mit wenig Unterstützung aufwachsen (vgl. Mays/Roos 2018, S. 7 ff.).

Die Frage ist demnach, wie Lernende in der Schule nicht nur beim fachlich inhaltlichen Lernen unterstützt werden können, sondern auch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und beim Aufbau guter, verlässlicher Beziehungen. Ansatzpunkte für einen solchen persönlichkeits- und beziehungsorientierten Unterricht ergeben sich im vorliegenden Beitrag aus der Neurobiologie, der Hypnosystemik (vgl. Schmidt, 2016), der positiven Psychologie, der Resilienzforschung (vgl. Wellensiek, 2017), der Salutogenese (Krause & Lorenz, 2009) und dem Embodiment (vgl. Storch, Cantieni, Hüther & Tschacher 2015, Sanchez, 2021 in diesem Sammelband). Zum Einstieg in diese Thematik wird im nächsten Abschnitt zunächst ein kurzer Exkurs in die Welt des Gehirns gegeben und dann wird das Konzept der Hypnosystemik vorgestellt. Dies erscheint uns erforderlich, um zu verstehen, wie das Gehirn und die Wahrnehmung von Menschen ihre Haltung, ihre Emotionen, ihre Glaubenssätze, ihre Handlungen und letztendlich auch ihren Körper zumeist unbewusst beeinflussen (Küstenmacher, 2016, S. 103). Nur so kann erklärt werden, warum eine Bewusstmachung unserer ureigenen emotionalen Bedürfnisse nach Sicherheit, Autonomie und Zugehörigkeit (Mays/Roos, 2018, S. 8) und eine Fokussierung unserer Wahrnehmung auf Kompetenzen und Lösungen grundlegende Mechanismen sind, die uns auch in dynamischen, von Veränderung geprägten Zeiten und in hochkomplexen Umgebungen wie dem Unterricht eine hilfreiche Orientierung geben und das Einnehmen einer Steuerposition ermöglichen können. Ein persönlichkeits- und beziehungsorientierter Unterricht erfordert ein Unterrichten mit „Herz, Kopf und Hand“, denn nur durch eine Kooperation der eigenen unbewussten und bewussten Kompetenzen kann jeder Mensch seine „Ich-Identität“ weiter entwickeln. In der Klasse kann darüber hinaus durch eine bewusste Gestaltung des Kontextes und des Prozesses eine klare wertebasierte Kollektivität entstehen (vgl. Goetzke, Lamberty, 2002, S. 12).

„Das beste Wir besteht aus Ichs, die mit dem nötigen Abstand auf sich selbst blicken, über ihre eigenen Bedürfnisse sprechen und auch die der anderen zulassen können. Nur wer sich selbst kennt und annimmt, kann

sich gut in Beziehung zu anderen setzen. Dafür ist das ICH zentral, ein ICH, das sich weder negiert noch überhöht, sondern gut bei sich ist und genau deswegen auch gut für andere sein kann.“ (Goetzke, Lamberty, 2020, S. 13)

3. Unser Gehirn – grundlegende neurowissenschaftliche Erkenntnisse als Basis für den persönlichkeits- und beziehungsorientierten Unterricht

Das Gehirn ist das Steuerzentrum des menschlichen Körpers und Träger der menschlichen Persönlichkeit. Damit ist es vermutlich das wichtigste Organ des Menschen. Die Gehirnforschung versucht, die Funktionsweise des Gehirns als Organ und die Verknüpfung der Hirntätigkeit mit unserer Wahrnehmung, unseren Gefühlen und Denkprozessen zu verstehen. Dieser Forschungsinhalt ist so vielschichtig und komplex, dass trotz moderner bildgebender Verfahren bisher einige wichtige Erkenntnisse über einzelne Gehirnareale und deren Funktion vorliegen, vieles über einzelne Funktionen und das Zusammenspiel der Gehirnareale aber noch unbekannt ist. Für die Arbeit in der pädagogischen, psychologischen und medizinischen Praxis haben sich einige der bisherigen Erkenntnisse als sehr hilfreich herausgestellt (vgl. Hubrig 2015, Schmid 2019, Nicolaisen 2017) und werden hier sehr stark vereinfacht als wichtige Basis für die Beziehungsarbeit in der Schule vorgestellt. Dabei werden empirische Erkenntnisse aus der Praxis mit Gehirnmodellen in Verbindung gebracht, erheben allerdings keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Und damit die Reise ins Gehirn gut nachvollziehbar ist und die erworbenen Kenntnisse nachhaltig gespeichert werden können, wird hier eine gehirnkompatible stark vereinfachte Darstellung mit vielen Bildern statt einer strikt wissenschaftlichen Sprache verwendet.

Unser Gehirn wird in den Neurowissenschaften als ein selbstorganisierender Erfahrungsspeicher angesehen. „Seine Aufgabe ist es, das Überleben zu sichern. Dazu ist es darauf spezialisiert, „flexibel auf sich verändernde Umwelten zu reagieren. [...] Hierzu dient das ständige Aufnehmen, Bewerten und Beantworten der pausenlos ankommenden Informationen“ (Koukkou & Lehmann, 1998a, S. 328, zitiert nach Storch 2002, S. 1). Diese Fähigkeit basiert auf der Tatsache, dass das Gehirn aufgrund der Erfahrungen, die der Organismus im Laufe des Lebens macht, seine Struktur ändern kann, so dass es letztendlich „sich selbst und sein Verhalten auf der Basis seiner eigenen Biografie organisiert“ (Koukkou & Lehmann, 1998b, S. 168 zitiert nach Storch, 2002, S. 1). Darüber hinaus liebt das Gehirn Gewohnheiten, die Orientierung, Sicherheit und oft auch Zugehörigkeit bieten. Veränderungen dagegen machen ihm Angst (Schmid 2019). Es sucht nach Mustern und Strukturen und speichert gelernte Zusammenhänge in einem Netzwerk von Nervenzellen, die, wenn sie häufig zusammen abgerufen werden, zu einer neuronalen Landkarte werden (Sawatzki, 2016, S. 30). Diese könnte man mit einem Trampelpfad im Schnee vergleiche-

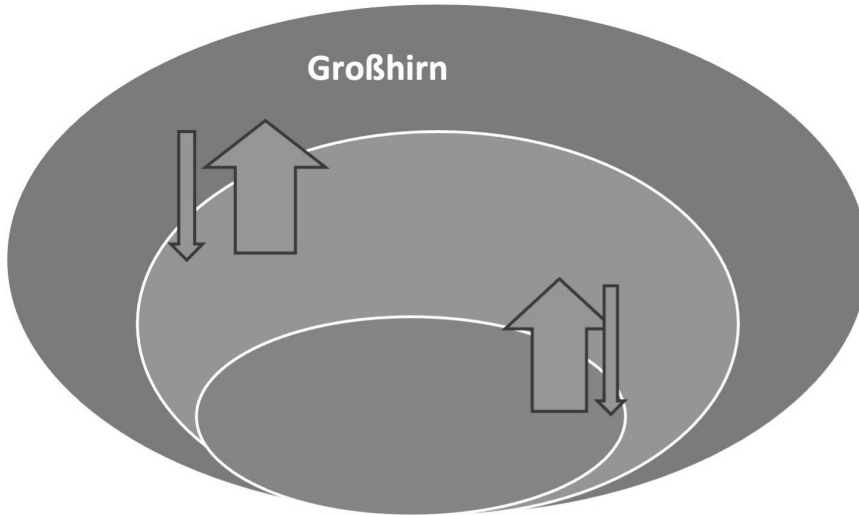


Abbildung 1: Dreigeteiltes Gehirn, in Anlehnung an <https://www.krankenhausberater.de/impuls/news/neurobiologie-und-persoenlichkeit-unsere-landkarten/>

chen (Sawatzki, 2016 S. 30). Das Gehirn funktioniert also wie eine innere Landkarte, mit der wir uns im Leben orientieren. Jeder Mensch hat seine subjektive Sicht auf die Welt und damit seine individuelle Landkarte. Und doch gibt es im Aufbau und der Arbeitsweise des Gehirns bei allen Menschen Gemeinsamkeiten, die im Folgenden dargestellt werden.

Nach einem stark vereinfachten Modell des Hirnforschers MacLean (1974 zitiert in Küstenmacher, 2016, S. 13 ff.) ist unser Gehirn dreigeteilt (siehe Abbildung). Neben dem Hirnstamm, welcher die Körperreaktionen unwillkürlich steuert, und dem limbischen System, welches als Gefühlszentrum angesehen wird, ist der dritte Gehirnteil in diesem Modell das Großhirn. In diesem Gehirnteil ist das rationale Denken verortet. Inzwischen gehen immer mehr Forscher davon aus, dass es neben dem Kopfhirn noch zwei weitere geben könnte: ein Herzhirn und ein Bauchhirn, da sowohl das Herz als auch der Darm über eigene neuronale Systeme verfügen, die über Nerven und Hormone mit dem Kopfhirn verbunden sind (Narbeshuber 2019, S. 41 ff.). Herzhirn und Bauchhirn bilden zusammen mit dem Hirnstamm, dem Kleinhirn und dem limbischen System das unwillkürlich reagierende somatische System, das Großhirn das kognitive System. Zwischen diesen beiden ganz unterschiedlich arbeitenden Systemen vermittelt das sensorische System, das im präfrontalen Cortex im Großhirn lokalisiert ist und sensorische Signale empfängt sowie für eine emotionale Bewertung, eine Handlungsplanung und eine bewusste Veränderung von Handlungen sorgt (vgl. Narbeshuber, 2019, S. 50).

Der unterste Teil des dreigeteilten Kopfhirns besteht aus dem Hirnstamm und dem Kleinhirn. Es regelt unwillkürliche Prozesse wie die Atmung, Verdauung und die Muskelbewegung. In „Notsituationen“ verfügt es über drei Handlungsstrategien,

die spontan nach dem Reiz-Reaktionsmuster ablaufen, die früher, als Menschen sich gegen Tiere verteidigen mussten, sinnvoll waren:

- angreifen, also aggressiv und laut werden,
- flüchten, wozu das Finden von Ausreden, Trödeln oder Träumen gehören, sowie
- totstellen, d.h. resignieren und innerliches kündigen, wenn eine Situation aussichtslos erscheint.

Jeder Mensch hat dabei ein bevorzugtes Muster, auf das sie*er in Notsituationen typischerweise zurückgreift. Die Denkfähigkeit und die Verdauung ist in diesem Status eingeschränkt, da die Energie für die Körperreaktionen erforderlich ist. In der heutigen Welt sind diese automatischen Reaktionen nicht mehr ganz angemessen und können zu Stress führen. Da früh entstandene Tiergruppen wie die Eidechsen und Frösche ein ähnlich funktionierendes Gehirn haben, wird der Hirnstamm zusammen mit dem Kleinhirn oft als Reptilienhirn bezeichnet (vgl. Narbeshuber, S. 13 ff.).

Über dem Hirnstamm und dem Kleinhirn liegt das später entwickelte limbische System, das auch als Säugetiergehirn bezeichnet wird, weil auch Mäuse, Hunde und Kühe es zusätzlich zum Reptiliengehirn haben. Es ist das Zentrum unserer Emotionen. Jede Sinneswahrnehmung läuft durch das limbische System, dem „Türsteher zu allen weiteren Gehirnteilen“ (Schmid, 2019, S. 50) und wird in der Amygdala, dem eigentlichen Bewertungssystem, blitzschnell als positiv (sicher), negativ (bedrohlich) und neutral (gleichgültig) eingestuft. Bei positiven Bewertungen entsteht Freude oder Überraschung und der Körper ist in einem entspannten und ressourcenvollen Zustand, bei dem er vollen Zugriff auf das darüberliegende Großhirn hat. Bei negativer Bewertung dagegen entstehen Emotionen wie Wut, Angst, Trauer, Furcht, Ekel oder Ärger. Der Körper befindet sich in einem angespannten, wenig ressourcenvollen Zustand, in dem man Schmerzen, Müdigkeit oder Unlust empfindet. In diesem Zustand gibt es keine Zugriffsmöglichkeit auf das Großhirn und die Muskeln des Bewegungsapparates ziehen sich zusammen, der Herzschlag und die Atmung beschleunigen sich und die Wahrnehmung verbessert sich (vgl. Schmid, 2019, S. 57). Der Körper „als Bühne der Gefühle“ (Damasio 2002, 2004 zitiert in Narbeshuber, 2016, S. 22) reagiert unwillkürlich über den Hirnstamm mit Angriff, Flucht oder Totstellen. Auffällig dabei ist, dass es mehr negative Emotionen gibt. Dies beruht darauf, dass früher die Hauptaufgabe des limbischen Systems war, Gefahren zu vermeiden, um zu überleben. Dies ist heute nicht mehr so wichtig. Bedeutsamer für die Motivation sind heutzutage die positiven Emotionen. Dabei spielen drei Neurohormone eine Rolle: Dopamin als Treibstoff des Handelns, Endorphin als körpereigener Stoff, der ähnlich einer körpereigenen Droge Schmerzen lindert und ein allgemeines Wohlbefühl verbreitet und Oxytocin als Bindungshormon, das den Wunsch nach zwischenmenschlicher Nähe und Geborgenheit auslöst. Emotionen und körperliche Empfindungen, die wir bei bestimmten Erfahrungen gemacht haben, werden zusammen mit der gemachten Erfahrung als sogenannte „somatische Marker“ abgespeichert und dienen als Entscheidungshilfe in neuen Situationen. Somatische

Marker sind demnach Botschaften aus dem Körper und dem Bauchhirn an das Kopfhirn aufgrund von Erfahrungen, die positiv oder negativ gewesen sein können. Sie sind eine Art Stimmigkeitsgefühl oder Bauchgefühl, die einige Menschen direkt als Körperempfindungen spüren (z. B. angenehme Wärme im Bauch, Angst im Magen), andere als Emotionen. Somatische Marker steuern unser Vermeidungs- und Annäherungsverhalten. Über dieses Signalsystem hat der Mensch jederzeit Zugang zu seiner gesamten Lebenserfahrung und es genügt, sich eine Situation vorzustellen, um einen somatischen Marker auszulösen (Dietrich, 2016, S. 33 ff.).

Eine besondere Situation liegt im limbischen System vor, wenn eine Angst regelmäßig auftritt. Dann ist das für das Gehirn wie ein Schmerzreiz, da das Gehirn nicht zwischen seelischem und körperlichem Schmerz unterscheiden kann (Küstenmacher, 2016, S. 193 ff.). Schmerzen möchte es jedoch vermeiden. Das führt dazu, dass Menschen körperlich eine Schonhaltung einnehmen. Seelisch schützt sie sich, indem sie entweder sich selbst („Ich kann es nicht.“) oder dem Außen („Der Lehrer ist doof, der mag mich nicht.“) die Schuld für das Dilemma geben. Ein Teufelskreis entsteht, weil das Gehirn immer dann Belohnungshormone ausschüttet, wenn sich die eigene Überzeugung bestätigt, ein innerer Glaubenssatz entsteht. Solche negativen Glaubenssätze gibt es bei Einzelpersonen, aber auch bei Gruppen („Wir sind die schlimmste Klasse!“). Um den Teufelskreis zu unterbrechen, braucht man ein Bewusstmachen des bisherigen Musters und eine Musterunterbrechung. Denkbare Ansätze dafür sind eine Veränderung der Kommunikation, ein anderes Verhalten oder eine Regulation der Gefühle. So können im Verlauf der Zeit neue, positive Glaubenssätze entstehen, wie z. B. „Ich kann das, wenn ich es nur oft genug probiere“.

Ganz außen im Gehirn liegt die Großhirnrinde, auch Menschengehirn genannt (Narbeshuber, 2016, S. S. 13 ff.). Dieser jüngste Gehirnteil ist für das rationale Denken, die Kreativität und das abstrakte Denken verantwortlich. Das Großhirn hat die einzigartige Fähigkeit, die eigenen Gedanken, Emotionen und Handlungen zu beobachten und zu beurteilen. Es kann Entscheidungen genau abwägen und planen und die Ergebnisse über die Sprache kommunizieren. Entscheidender Nachteil der Großhirnrinde ist, dass sie aufgrund der zu bearbeitenden Datenmenge dafür viel Zeit und Energie benötigt (vgl. Narbeshuber, 2019, S. 53 ff.) und viel weniger Verbindungen zum limbischen System und dem Hirnstamm hat als anders herum. Das rationale Denken dauert in Notsituationen zu lange, da das Großhirn nur wenige Informationen pro Sekunde aufnehmen kann (Narbeshuber, 2019, S. 39 ff.). Deshalb werden schnelle Entscheidungen unwillkürlich vom Hirnstamm, dem limbischen System, dem Herzhirn sowie dem Bauchhirn getroffen (Narbeshuber, 2019, S. 39 ff.). Diese können zusammen mehr als 80000 Informationen pro Sekunde aufnehmen und verarbeiten. Im Alltag überwiegen die unwillkürlich ablaufenden Prozesse.

Darüber hinaus gibt es noch viele Situationen, in denen das Großhirn und das limbische System zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Dann stehen sich die Vernunft und die Emotionen gegenüber. Willensentscheidungen gegen den starken emotionalen Widerstand des limbischen Systems funktionieren nur dann, wenn

der Mensch in einem ressourcenvollen Zustand und das Umfeld als optimal eingeschätzt wird, da das Gehirn in diesem Zustand genügend Energie zur Versorgung des Großhirns zur Verfügung hat und dieses nicht für Muskelbewegungen benötigt (vgl. Schmid 2019, S. 53 ff.). Viel besser ist, wenn man es schafft, dass das limbische System und die Großhirnrinde miteinander kooperieren. Limbisches System und Großhirnrinde bilden dann ein „Dreamteam“ (Küstenmacher, 2016, S. 30). Für die Kooperation zwischen diesen verschiedenen Gehirnteilen bedarf es einer Brücke, da beide Gehirnteile andere Verständigungssysteme haben.

Eine Brücke kann der Thalamus bilden, der im Zwischenhirn lokalisiert, mit allen anderen Gehirnregionen vernetzt ist und an der Schwelle zum Bewusstsein arbeitet. Der Thalamus funktioniert wie ein Filter und sortiert die eingehenden Sinneswahrnehmungen. Von 275.000 Informationen pro Sekunden gelangt nur eine pro Sekunde in das Bewusstsein (Schmid, 2019, S. 65). Die Aufmerksamkeit kann dadurch auf einen Bereich fokussiert, alles andere ausgeblendet werden. Der Thalamus leitet vor allem die Informationen weiter, die zum Erreichen eines Ziels besonders wichtig oder mit intensiven Gefühlen verbunden sind. Eine wichtige Voraussetzung für die Selektionsleistung des Thalamus zum Erreichen eines Ziels ist, dass das Ziel klar ist und es einen Umsetzungsplan mit überschaubaren, gerade noch erreichbaren Schritten gibt. Dadurch kann eine Überforderung vermieden werden, durch welche unwillkürliche Reaktionen ausgelöst würden, die eine Veränderung unmöglich machen. Stattdessen stellen sich stetige kleine Erfolge ein. Dies führt zur Ausschüttung von Glückshormonen, welche das limbische System und das Stammhirn beruhigen. Hilfreich für die Instruktion des Thalamus sind kurze, knackige Botschaften in der Art von Slogans (z. B. Ruhe bewahren), die stetig wiederholt werden und auch im Stress weitergegeben werden können (Schmid, 2019, S. 68). Veränderungen werden dadurch möglich, dass sie von den Menschen als attraktiv angesehen werden und durch kleine, erreichbare Schritte sowie klare Ziele, erreichbar erscheinen. Eine systematische Veränderung der Wahrnehmung sowie regelmäßiges Training und Zielorientierung unterstützen das Erreichen von Zielen und den Aufbau von eigenen Navigationsfähigkeiten (Dietrich, 2016, S. 22 ff., Kugler, 2013, S. 105)

Als eine weitere Brücke zwischen dem Großhirn als kognitivem System und dem Limbischen System als Teil des somatischen Systems sind Bilder, Geräusche, Gerüche und der Körper selbst geeignet. Diese Körperwahrnehmungen, Sinneswahrnehmungen und Emotionen werden vom sensorischen System wahrgenommen. All die vom sensorischen System wahrgenommenen Informationen werden in den präfrontalen Kortex und die Insula in der Großhirnrinde weitergeleitet und dort verarbeitet. Sie können nicht direkt Auskunft geben über die Hormonausschüttung und die Körperfunktionen, aber indirekt geben sie „Aufschluss über den Status des Körpers und die Bedürfnislage unseres Körpers“ (Narbeshuber, 2019, S. 50). Dadurch entsteht in diesem Sammelpunkt eine Art Landkarte, in der alle Körper- und Sinneswahrnehmungen integriert sind. Sie ist sowohl für das Selbstgefühl als auch das empathische Hineinversetzen in andere Menschen und einen relativ gelassenen Um-

gang mit herausfordernden und komplexen Situationen wichtig. Die Landkarte ist immer da, die Frage ist, ob wir sie nutzen. „Wenn wir das tun, dann hat das kognitive System hier alle Informationen kompakt beisammen, die es braucht, um seine somatischen Partner im Sinne einer optimalen gemeinsamen Selbststeuerung zu verstehen.“ (Narbeshuber, 2019, S. 52). Nutzen wir das sensorische System nicht, dann werden die Stresssignale überhört werden und der Körper erhält nicht genügend Entspannungsphasen. Es kommt zur Dissoziation zwischen dem kognitiven und somatischen System. Wird die Dissoziation zum Normalzustand, so wird auf die archaischen Überlebensmuster reduziert und wir können im Dauerstress nur noch sehr eingeschränkt Dinge wahrnehmen. Die Dissoziation führt in eine Abwärtsspirale, die immer schwerer zu überwinden wird. Die Dissoziation können wir nur durch eine Reintegration des sensorischen Systems überwinden. Fokussieren wir uns wieder wohlwollend auf die Signale des sensorischen Systems, so wird der präfrontale Kortex und die Insula aktiviert. Dies führt zu einer Verbindung von somatischem und kognitivem System, so dass wir „auf Reize und Signale eingehen statt blindlings durch Abgleiten ins Kognitive oder Auschecken in gedimmte Bewusstseinszustände darauf zu reagieren“ (Narbeshuber, 2019, S. 88).

Durch die Fokussierung auf den gegenwärtigen Moment und die Körper- und Sinneswahrnehmungen sowie ein Annehmen dessen, was ist, können wir demnach besser mit unserer natürlichen Stressreaktion umgehen und die Dissoziation zwischen somatischem und kognitivem System rascher aufheben. (Narbeshuber, 2019, S. 91) Erreichen können wir dieses durch stetiges engagiertes Üben, denn „Hirnregionen, die wir mit viel Begeisterung nutzen, entwickeln sich prächtig und werden im Verlauf der Zeit immer größer.“ (Narbeshuber, 2019, S. 64) Durch die Wiederholungen entstehen neue synaptische Verknüpfungen zwischen den 100 Milliarden Nervenzellen. Dadurch bilden sich neue und es entstehen sogenannte Datenautobahnen. Diese Fähigkeit zur sogenannten Neuroplastizität bleibt bis ins hohe Alter erhalten. Mit anderen Worten: Die Dinge, denen wir unsere Aufmerksamkeit schenken, sind jene Dinge, die unser Denken beschäftigen und die Struktur unseres Gehirns formen. Und das wiederum beeinflusst in erheblichem Maße unsere innere Haltung.

Die Kenntnisse über das limbische System und die Wichtigkeit einer guten Kooperation zwischen dem unbewusst arbeitenden limbischen System und dem Körper (=somatisches System) sowie dem bewusst arbeitenden Verstand (=kognitives System) nennt Schmidt, der Begründer der Hypnosystemik, das Premiumwissen des 21. Jahrhunderts (vgl. Schmidt, 2020 a, Hager, o. J.).

	Reptiliengehirn	Säugetiergehirn	Menschengehirn
	Hirnstamm (Mittelhirn + Nachhirn) & Kleinhirn	Limisches System (Zwischenhirn mit Thalamus, Hippo-campus, Amydala und Teile des Großhirns)	Großhirnrinde (Verstand)
Informations-träger	Körperinformationen	Bilder, Gerüche, Geräusche	Sprache, Daten, Fakten
Funktion	Regulation von Körperfunktionen	emotionale Bewertung von Sinneseindrücken & Lernen (Amygdala) Bildung von Erinnerungen und Weiterleitung von Sinneseindrücken vom Kurz- zum Langzeitgedächtnis (Hippocampus) Weiterleitung wichtiger Sinnesinformationen an das Großhirn (Thalamus) Suche nach Nähe und Geborgenheit	Analyse Planung Bewertung Selbstverwirklichung
Produkte	Körperreaktion	Emotion	Pläne
Reaktionszeit	Schnell	Schnell	Langsam
Reaktionsart	Unwillkürlich	Unwillkürlich	Willkürlich
	instinktives Verhalten: Angriff, Flucht, Verteidigung	Körpersprache (Wohlfühlen-Schmerz/Unlust)	differenzierte Entscheidungen

4. Hypnosystemik – ein Ansatz zum Erreichen einer Limbi-Ratio-Kooperation als Basis für einen persönlichkeits- und beziehungsorientierten Unterricht

Menschen leben in sozialen Systemen, die unterschiedliche Kontexte darstellen. Dabei existiert immer eine Wechselwirkung zwischen dem jeweiligen Kontext und dem Individuum. Jedes Individuum besitzt wiederum eigene innere Systeme, die helfen, mit externen Systemen in Beziehung zu treten und einen gegenseitigen Informationsaustausch zu ermöglichen. Es gibt also eine Beziehung zwischen externen und internen Systemen. In einer solchen Beziehung von externen und internen Systemen hängt alles mit allem wie in einem Mobile zusammen und es gibt vielfältige Wechselwirkungen. (Schmidt, 2019) Veränderungen können nicht dadurch erreicht werden, dass einzelne Personen verändert werden, sondern dass alternative Interaktions- und Kommunikationsmuster gesucht werden, so dass das System in Bewegung kommt und möglicherweise für alle eine dienlichere Konstellation gefunden wird. In der Systemik geht man dabei von einer wertschätzenden Haltung aus: Jedes Verhalten, das Menschen in einem bestimmten Kontext zeigen und jede bisherige Lebensstrategie, ist aus ihrer persönlichen Perspektive sinnvoll und hat ein Poten-

zial. Allerdings sind nicht alle Interaktions- und Kommunikationsmuster, die sich in einem System ausgebildet haben, sinnvoll für das gesamte System. Deshalb gilt es solche Muster und auch im System existierende, veränderbare Regeln und Normen zu unterbrechen und durch neue zu ersetzen. Ganz nach dem Motto: Tue mehr von dem, was funktioniert. Der Fokus wird dadurch weg von Schwächen und Problemen auf Ressourcen, Möglichkeiten, Lösungen und zukünftige Handlungsoptionen einzelner Personen, Teams und Organisationen gelegt. Wichtig ist es demnach, den Kontext so zu gestalten, dass die in dem System vorhandenen Kompetenzen entfaltet werden können. Neben den Wechselwirkungen zwischen Individuen und Umwelt sind auch die intrapersonalen Wechselwirkungen und Dialoge bedeutsam, da jeder Mensch in der Hypnosystemik (Hager, o.J.) als eigenes System betrachtet wird, das drei Wissensquellen hat: das „bewusste Ich“, also die Welt der Rationalität (Großhirn), das „unwillkürliche Es“ mit seinen Emotionen (limbisches System) und den Körper, der auf die Impulse des Es reagiert, und den Damasio (2002, 2004 zitiert in Narbeshuber, 2016, S. 12) deshalb als Bühne der Gefühle bezeichnet. Und da jeder Mensch Informationen über seine vielfältigen, emotional gefärbten Erfahrungen in tausenden von Erlebnisnetzwerken im emotionalen Erfahrungsgedächtnis abgespeichert hat, ist er nicht nur eine Persönlichkeit, sondern eine Multiple-Person mit ganz verschiedene Teilpersönlichkeiten und Seiten: ein sogenannter Ich-Container (vgl. Schmidt 2017, S. 39).

Im Kontext dieser Systeminteraktionen, sowohl extern als auch intern betrachtet, sind lineare Kausalitäten nicht denkbar, sondern Beziehungen haben vielmehr zirkulären Charakter. Dies bedeutet konkret, dass beispielsweise im Unterricht nicht einzelne Schüler*innen ursächlich für einen bestimmten Verlauf der Stunde betrachtet werden können, sondern immer nur das Zusammenspiel unterschiedlicher Systeme, die miteinander in Beziehung sind. Im Alltag neigen Menschen allerdings dazu, erlebte Komplexität bewältigen zu wollen, indem klare Ursache-Wirkungszusammenhänge zugeschrieben werden (hier soll beispielsweise ein*e Schüler*in für bestimmte Probleme in der Klasse sorgen). Dabei zeigt sich bei genauerer Betrachtung, dass eine solche Herleitung häufig gar nicht möglich ist. Für die genauere Betrachtung benötigen Menschen allerdings mehr Zeit und können nicht automatisiert reagieren, sondern reflektieren Situationen und betrachten auch, welchen eigenen Anteil sie an bestimmten wahrgenommenen Phänomenen haben. Dies verweist auf die hohe Komplexität des Zusammenspiels von eigenen Persönlichkeitsanteilen (Ich-Container), den natürlich auch alle anderen Menschen in einer Interaktion besitzen und diese Anteile des Ich-Containers sind durch unterschiedliche Kontextbedingungen getriggert (vgl. Hager, o.J.).

So kann sich eine erwachsene, durchaus kompetente Person, in Gegenwart einer Person, die sie z. B. aufgrund ihrer Sprache als bedrohlich einstuft, plötzlich als klein und unsicher empfinden, erröten und vielleicht sogar zittern. Diese spontane Altersregression geschieht einfach. Sie geht auf das „unbewusste Es“ zurück, das schneller und stärker ist als das bewusste Ich und sich deshalb als Opfer empfindet. Da unbewusste, unwillkürliche Reaktionen in unserer Kultur meist abgewertet wer-

den und nicht erwünscht sind und die junge unsichere Person (oft als inneres Kind bezeichnet) nur ein Teil der Persönlichkeit ist, die aber mit der Realität gleichgesetzt wird, entsteht ein subjektives Problem. Dieses ist dadurch gekennzeichnet, dass eine Diskrepanz zwischen einem Ist- und einem Sollzustand vorliegt. Die Aufmerksamkeit der Wahrnehmung wird nur noch auf dieses Phänomen gerichtet, alles andere wird unbewusst ausgeblendet. Dadurch bekommt man einen Tunnelblick, hat eine bestimmte Art, innere Dialoge zu führen (ich bin klein, kann nichts, das schaffe ich nicht), hat eine entsprechende Körperhaltung, Mimik, Gestik und Atmung. Lösungsstrategien, die einem mit diesem Tunnelblick einfallen, sind Kampf, Abwehr, Flucht, Verleugnung, Ohnmacht, Angst und schließlich Resignation. Typischerweise stabilisieren sie das Problem. Andere Kompetenzen und Lösungsansätze, auf die ein Mensch in einem ressourcenvollen Zustand in seinem riesigen Erfahrungsrepertoire zurückgreifen könnte, liegen im Dunkeln und können nicht wahrgenommen werden. Eine Problemtrance entsteht. Jedes Problem oder Symptom ist damit ein Botschafter für unerfüllte Bedürfnisse von Teil-Ichs oder für eine Unstimmigkeit zwischen einem bewussten Ich und dem unbewussten Es oder dem Körper (vgl. Hager, o.J.).

Um von einer Problemtrance in einen Lösungstanz zu kommen, sollten die Muster, die mit dem Problemerkennen einhergehen, gewürdigt und verändert werden sowie Muster, die gewünscht sind, gestärkt werden. Dazu bedarf es einer Unterschiedsbildung in der Musterorganisation und einer Umfokussierung der Aufmerksamkeit, welche das gegenwärtige Erleben prägt. Das Ziel ist eine Balance zwischen eigenen Bedürfnissen und Loyalitätsverpflichtungen. Oft genügt es zur Unterschiedsbildung nur ein Element oder wenige Elemente eines Musters zu verändern (Variablenvariation) und dennoch das ganze Muster nachhaltig zu verändern und positives Erleben zu ermöglichen, da unsere Wahrnehmungen und Erfahrungen in Erlebnisnetzwerken gespeichert sind. Denn die Veränderung eines Elements, z. B. der Atmung oder der Körperhaltung, kann das ganze Muster verändern (Funktion neuronaler Netze, siehe vorherigen Abschnitt). Schmidt (2016, S. 68) spricht dabei vom „Enthäkeln von Problemgewebe und Neuverhäkeln zum Lösungsgewebe“ und von Problemlösungsgymnastik. Ganz wichtige Brücken zwischen den unwillkürlichen und willkürlichen Prozessen sind Bilder und alle andere Sinneseindrücke, vor allem aber der Körper, da der Körper für die Veränderung selbst genutzt werden kann (wie man geht, so geht es einem) und darüber hinaus über die somatischen Marker ein Gefühl dafür hat, was für ihn stimmig ist. Hilfreiche Interventionen können neben dem Einbezug des sensorischen Systems das Einnehmen einer Metaposition durch Dissoziation vom Geschehen, die Betrachtung und Würdigung verschiedener Seiten in sich, das Anbieten verschiedener Realitäten, Wahlfreiheit, eine Stärkung der Autonomie und der Aufbau einer Steuerposition sein (Schmidt, 2017, S. 51).

Die Verknüpfungen, die eine Person mit bestimmten Erlebnisnetzwerken herstellt, kann unterschiedlich organisiert sein: Wenn Personen sich ausschließlich mit Erlebnisnetzwerken assoziieren, indem sie Situationen aus der Vergangenheit be-

trachten, entwickeln sie keine Unterschiedsbildung, die in die Zukunft gerichtet ist. Erst wenn die Zukunft betrachtet wird und Soll-Zustände benannt werden können, kann die Person sich über die Frage nach dem „Wofür?“ auch von bestimmten Ich-Anteilen und Markern in Erlebnisnetzwerken dissoziieren. Dieser Prozess ist notwendig, um eine Musterunterschiedsbildung zu generieren und diese ins eigene Handeln zu überführen. Der Blick zurück und das Sprechen darüber, was früher war, woher welches Phänomen hergeleitet wird und die Assoziation mit spezifischen Erklärungen führt möglicherweise dazu, dass das Auftreten eines Gefühls oder eines Verhaltens benannt werden kann, wenn dieses allerdings als problematisch erlebt wird, löst es dieses Empfinden noch nicht auf. Dazu ist es notwendig, zu überlegen wie Assoziationen mit Ich-Anteilen gefunden werden können, die die Person als wirksam erleben lässt und dafür ist ein Ist-Soll-Abgleich zielführend. Es geht darum zu klären, wie das Empfinden gerade ist und wie es stattdessen in der Zukunft erlebt werden will.

Diese hypnosystemische Perspektive ist im Kontext der beschriebenen VUCA-Welt für den schulischen Kontext hochbedeutsam. Denn es lassen sich gegenwärtig wahrgenommene Herausforderungen nicht mit Beschreibungen der Vergangenheit und einer möglicherweise verklärten Sicht auf Schule begegnen, sondern nur mit einem Blick in die Zukunft, welches gewünschte Muster hilfreich sein soll und wie dieses in Schule als System realisiert werden kann.

5. Neurobiologie und Hypnosystemik – Relevanz für die Persönlichkeitsentwicklung von Lehrer*innen und Schüler*innen

Große Klassen, viele verschiedene Unterrichtsgruppen, ganz unterschiedliche Schüler*innen, individuelle Förderung von Schüler*innen und immer mehr organisatorische Aufgaben. Das kann als Realität in vielen Schulen in Deutschland beschrieben werden. Diese Bedingungen werden von einigen Lehrkräften als sehr herausfordernd wahrgenommen. Sie erleben sich nicht als selbstwirksam und ihre Arbeit erscheint ihnen nicht als machbar und sinnvoll. An den Bedingungen lässt sich von den einzelnen Lehrkräften nur wenig ändern, aber die neurobiologischen und hypnosystemischen Kenntnisse könnten Möglichkeiten zur Unterschiedsbildung im Erleben darstellen und Ansatzpunkte zum Handeln liefern, so dass Lehrkräfte sich immer weniger als „Opfer des Systems“ ansehen und wieder eine Steuerposition erreichen.

Erste Ansatzpunkte zum Handeln sind die Fokussierung der Aufmerksamkeit und die Selbst- und Fremdwahrnehmung, denn das, worauf ein Mensch die Aufmerksamkeit richtet, davon bekommt die Person mehr (vgl. Schmidt 2017, S. 51). D.h. durch die Hypnosystemik den Blick auf Ressourcen, Potenziale und Möglichkeiten zu richten und sowohl die Problemmuster und Lösungsmuster als auch das intuitive und rationale Wissen zu würdigen.

Nehmen Lehrer*innen bewusst wahr, wie ihre Schüler*innen sich in bestimmten Situationen verhalten, ohne das Verhalten zu bewerten, so können sie typische Verhaltensmuster erkennen. Besonders bedeutsam ist es dabei, zu erkennen, welche Verhaltenstendenzen Menschen in konfliktreichen Situationen zeigen, in denen sie ganz unwillkürlich reagieren und in denen sie voll mit dem Problem assoziiert sind: greifen sie an, fliehen sie oder stellen sie sich tot? Vielleicht werden in diesen Situationen, in denen Menschen unwillkürlich reagieren, auch verschiedene Seiten ihrer Persönlichkeit erkennbar, für die sie sich schämen oder die sie wütend machen? Oder nehmen sie nur noch das Problem wahr und nichts anderes mehr? Erlebt sich jemand im Konflikt vielleicht eher als klein und hilflos? Fehlt ihm*ihre Schutz? Eine Bewusstmachung der Muster bietet die Möglichkeit, dies erst einmal als Kompetenz des Körpers liebevoll anzuerkennen „Ach, da ist sie ja, die Kleine!“ und die „Symptome“ als Botschafter von nicht erfüllten Bedürfnissen wie z. B. Sicherheit, Autonomie oder Zugehörigkeit zu sehen (Hager, o. J.). Vielleicht ist auch das Bewusstsein, dass der Körper unwillkürlich auf einen Reiz reagiert zunächst einmal entlastend.

Um das Problemerleben neugierig und mit Experimentierfreude erforschen sowie eine gute Balance zwischen dem unwillkürlichen Problemerleben und den unbewusst vorhandenen Kompetenzen zur Lösung aufbauen zu können, ist das Einnehmen einer Selbststeuerungsposition von Lehrkräften und Schüler*innen oder auch Klassen erforderlich. Dies kann durch Folgendes erreicht werden:

- den Aufbau einer sicheren, vom Geschehen weit entfernten Beobachterposition (z. B. die Vorstellung von einer Theaterloge aus auf die Bühne zu schauen oder mit dem Hubschrauber Klasse von oben anzuschauen (vgl. Schmidt 2017, S. 51) alternativ dazu eignet sich einen Schritt zur Seite an einen entsprechenden Reflexions-Raumanker zu bewegen),
- das Annehmen einer anderen, zum angestrebten Lösungszustand passenderen Körperhaltung (Problemlösungsgymnastik: z. B. zwischen einer zum Problemerleben passenden zusammengesunkenen und einer mit der Lösung assoziierten aufrechten Körperhaltung bewusst mehrfach hin- und herwechseln (Schmidt 2020b, Gross, Popper 2020, S. 129 ff.),
- eine bewusste Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die wahrgenommenen Sinnesreize (Was sehe ich?, Was höre ich?, Was fühle ich?, Was rieche ich?, Was schmecke ich?),
- eine Fokussierung auf die gewünschte Zukunft (Wie ist es dann? Welche Sinnesindrücke nehme ich wahr? Welche ersten Schritte kann ich machen?)
- eine bewusste Reflexion des Geschehens bzw. eigener Stärken und Schatten durch Journaling (vgl. Hackenberg, 2015), Tagebuchschriften (vgl. Knüfken, 2013, S. 19 ff.) oder Austausch mit Kolleg*innen,
- eine kurze, überraschende Unterbrechung des Geschehens durch eine Umfokussierung der Aufmerksamkeit auf etwas anderes (Separator, Impacttechniken (Beaulieu 2018), Energizer (Sawatzki 2018)),
- eine wertschätzende Sprache (vgl. Scheurl-Defersdorf 2015, Brüggemeier 2010) und eine Kongruenz zwischen der verbalen und nonverbalen Sprache sowie

- den Aufbau einer wertschätzenden Haltung sich selbst, anderen und auch Fehlern gegenüber (Handlungen als kompetente Lösungsversuche ansehen, liebevolle innere Dialoge mit sich selbst führen, Einfühlen in die eigenen Bedürfnisse und die Bedürfnisse anderer, Fehler als Lernchancen ansehen) und
- eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Epigenetik, die immer mehr zeigt, dass unsere Gene nur zu 10 % für die Vererbung und Ausprägung von Merkmalen zuständig sind, dass aber 90 % von der Genregulation bestimmt werden, die durch unsere Gedanken und Erfahrungen ganz wesentlich beeinflusst wird (Schmid 2019, S. 111 ff.).

Hilfreich zum Aufbau der maximal wertschätzenden, lösungsorientierten Haltung ist es, sich zu fragen, „was habe ich und was hat der Andere für ein Bedürfnis und was kann jeder von uns für ein positives Erleben beitragen“ (Wagner, o.J.) „Zu beobachten, wie ich mit mir selbst umgehe und rede, könnte ein erster Schritt zu mehr Wertschätzung und Mitgefühl sein“ (Wagner, o.J.).

6. Neurobiologie und Hypnosystemik und ihr Potenzial für einen beziehungs- und persönlichkeitsorientierten Unterricht

Die Gestaltung von Beziehung ist eine wichtige Grundlage für die Persönlichkeitsentwicklung und die Beziehungsqualität von Lehrer*innen und Schüler*innen. Jede Interaktion zwischen ihnen ist erlebte Realität und subjektiv wahrgenommen. Diese personalisierten Wahrnehmungen sind an den eigenen Einstellungen und Haltungen rückgebunden und bilden eine Interpretation der vorliegenden Realität. Mit dieser konstruktivistischen Perspektive zeigt sich, dass Interaktions- und Beziehungsgestaltung im Unterricht nicht als allgemein beschreibbares und gültiges Phänomen benannt werden kann, sondern es vielleicht mehr darum geht, Bedingungen zu benennen, die helfen können, die Qualität im Zusammensein zu steigern.

6.1 Eine veränderte Unterrichtsstruktur

Für die Qualitätssteigerung in der Interaktion und Beziehung scheint die Kommunikation im Unterricht bedeutsam. Denn sie ist immer durch die Gruppensituation gekennzeichnet, in der Lehrer*innen eine Beziehung zu vielen Menschen mit ganz unterschiedlichen Bedürfnissen und Kommunikations Hintergründen aufbauen. Um Lernenden Sicherheit und Orientierung zu geben und gleichwürdige Beziehungen zu ihnen aufzubauen, sollte die Gestaltung des Unterrichtes nicht wie bisher ausgehend von der Vermittlung von Inhalten gedacht werden, sondern von der Beziehungsgestaltung, da stabile Bindungen und Orientierung eine Voraussetzung dafür sind, dass die Klasse zum Team wird und in einer Klasse produktiv gearbeitet werden kann.

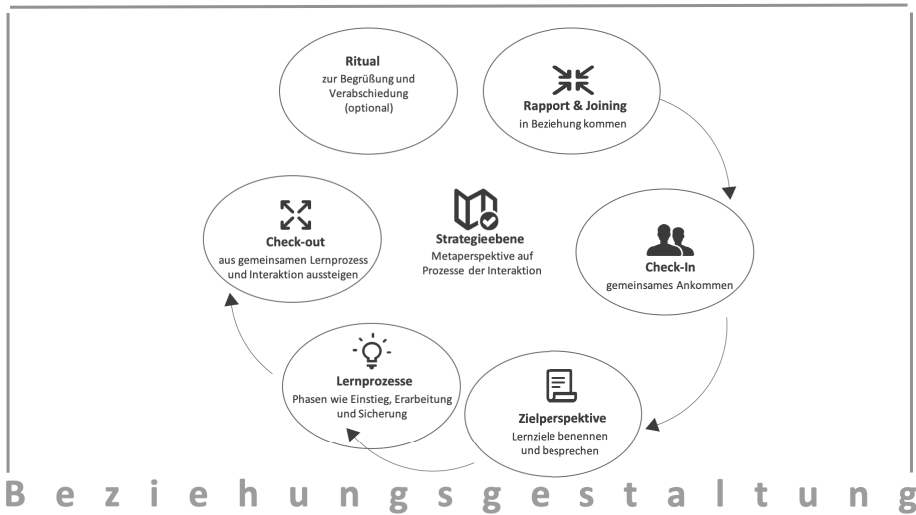


Abbildung 2: Beziehungsgestaltung

Die Beziehungsgestaltung im Unterricht stellt einen zentralen Prozess dar, den wir als grundlegende Rahmung empfinden und sämtliche Phasen einer Interaktion umfasst. Eine inhaltliche Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten kann nur stattfinden, wenn die Lerngruppe und Lehrkraft sich als eine soziale Gruppe gefunden haben und gemeinsam in einen produktiven Austausch gehen können.

6.2 Elemente einer veränderten Unterrichtsgestaltung

Rituale zur Begrüßung und Verabschiedung (optional)

Die Kommunikation mit einer Klasse kann schon vor dem Unterricht beginnen. So können sich Lehrer*innen auf dem Weg zum Klassenraum selbst durch eine kurze achtsame Auszeit sowie durch eine Erinnerung an angenehme Erlebnisse mit der Klasse oder einzelnen Schüler*innen und ein Aufrichten der eigenen Körperhaltung positiv auf die Gruppe einstimmen. Darüber hinaus können sie, wenn die Lernenden vor der Klasse warten, das Betreten des Klassenraums für eine kurze persönliche Kontaktaufnahme nutzen, wenn sich die Lehrer*in in die Tür stellt und alle an ihr vorbei gehen. Durch den kurzen Blick in die Gesichter der Schüler*innen können Lehrer*innen wichtige Informationen über jeden einzelnen bekommen und der kurze Kontakt gibt darüber hinaus die Möglichkeit für ein kurzes Lächeln, ein Nicken oder auch gemeinsames Schweigen.

Check-In: das gemeinsame Ankommen

Der beziehungsorientierte Unterricht selbst beginnt mit einer Phase zum Ankommen für alle, einer Art „Check in“, in der es darum geht, wie jede und jeder heute

hier ist und was sie*ihn nach der letzten Stunde noch beschäftigt oder welche Fragen noch offengeblieben sind. Hier gibt es zahlreiche Varianten in der Einbringung von Check-In-Fragen. Durch die Auswahl der Frage kann eine Schwerpunktsetzung hinsichtlich unterschiedlicher Schwerpunkte wie Gruppenbeziehung, individuelle Stimmung, offene Aspekte vorangegangener Stunden o.ä. erfolgen. Ziel ist es immer, eine individuelle Auseinandersetzung zu ermöglichen und ein leistungsfreies Ankommen im Unterricht zu ermöglichen. Es geht darum, jede*n zu sehen und einen Übergang vom Ankommen im Raum zum Ankommen in der Gruppe zu gestalten. Ein Check-In kann nach einer kurzen Einzelarbeitsphase über ein Feedback an der Tafel erfolgen (Wetterbericht) oder alternativ dazu über einen kurzen Austausch der Lernenden untereinander, aus dem einige Stimmen in den Raum geholt werden oder vereinzelt auch kurze Statements von allen Schüler*innen (Blitzlicht).

Zielperspektive: Lernziele benennen und variabel besprechen

Auf den Check in erfolgt die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema. In dieser Phase ist es wichtig, individuelle und gruppenorientierte Zielfindungsprozesse zu moderieren. Im Sinne eines Lerncoachings und im Verständnis von freieren Lernprozessgestaltungen können Schüler*innen hier individuelle Zielsetzungen für die konkrete Einzelstunde oder die Unterrichtsstunden der Lernwoche benennen. Auch sind hier Lernzielbenennungen oder Vereinbarungen denkbar, die eine Zielperspektive für die Lerngruppe darstellen können bzw. Fragen, die die Lernenden mit in den Lernprozess einbringen.

Lernprozess

Dieser zeichnet sich durch bekannte Elemente wie Einstieg, Erarbeitung und Sicherung aus. In dieser heuristischen Annahme verstecken sich allerdings auch wieder zahlreiche Möglichkeiten, beziehungsorientierter arbeiten zu können. Daher kann es hilfreich sein, sich den Lernprozess in einer Unterrichtsstunde oder einem Unterrichtsvorhaben genauer zu vergegenwärtigen. Hierfür haben Oleschko & Grannemann (2019) ein unterrichtspraktisches Modell vorgelegt, welches verschiedene Phasen charakterisiert und auch Ideen und Ansätze zur didaktischen Gestaltung bereithält. Demnach startet jeder Lernprozess in der Schule mit einer Kommunikationssituation, indem Schüler*innen und Lehrer*innen gemeinsam in ein Thema eintauchen (problemorientiert, kommunikativ, situativ o.ä.) und mit Hilfe von Lernaufgaben wird sodann ein Lernprozess initiiert, der sich durch verschiedene Schritte wie Aufgabenrezeption, Aufgabebearbeitung (z. B. Lesen von Texten), Anfertigen einer Lösung und weitere auszeichnet (zur detaillierten Illustration siehe Oleschko & Grannemann, 2019).

Strategieebene: Metaperspektive auf Prozesse der Interaktion

In jeder der benannten Phasen kann es vorkommen, dass Unklarheiten hinsichtlich der Zielsetzung besteht oder andere Bedürfnisse die Umsetzung dieser Phase nicht möglich werden lassen. Dies sollte nicht ignoriert werden, sondern die Meta-

perspektive auf das Miteinander und den Lernprozess hat in diesem vorgeschlagenen Modell Priorität. Ganz im Sinne der Systemik: Störungen haben Vorrang. Aufgrund der hypnosystemischen Einsichten aus dem vorherigen Kapitel ist deutlich geworden, dass ein beziehungsorientierter Unterricht immer ein Versuch der Interaktionsgestaltung zwischen vielen verschiedenen internen Systemen ist, bei dem die Lehrkraft eine moderierende und gestalterische Rolle einnimmt. Die Metaposition nimmt einen strikten Fokus hinsichtlich Beziehung und Kommunikation ein und erfordert häufig einen Musterwechsel und das Zulassen von Verletzlichkeit. Denn hier soll der Ort sein, wo Spannungen gemeinsam geklärt werden können (Klein & Hughes, S. 69). Spannungen werden verstanden als Impuls zur Veränderung (Klein & Hughes, S. 69) und stellen nicht nur Konflikte, Widerstände oder Probleme dar, sondern können auch Ideen, Wünsche und Bedürfnisse sein. Daher kann zwischen emotionalen und kreativen Spannungen unterschieden werden (vgl. ebd.).

Ein weiterer Ansatzpunkt für einen gelingenden Beziehungsaufbau könnte es sein, im Unterricht „Inseln zum Dialog“ einzubauen. Dazu eignen sich Gespräche mit einzelnen Schüler*innen. Angebote zum Gespräch können durch einen Beratungsstuhl im Klassenzimmer eröffnet werden, während der Rest der Klasse arbeitet. Wenn Lernende sich auf diesen Stuhl setzen, dann möchten sie mit Lehrer*innen in einen Austausch kommen. Der große Vorteil des Beratungsstuhl ist, dass Lernende selbst entscheiden, ob und wann sie Kontakt zur Lehrkraft aufnehmen. Die Lehrkraft selbst kann dadurch während der Gruppenarbeitsphasen auf „Kontrollgänge“ durch die Klasse verzichten. Möglichkeiten zum Dialog ergeben sich auch beim Feedback. So können Lehrende den Lernenden nach Klassenarbeiten zurückmelden, was gelungen ist und woran sie wie weiterarbeiten sollten. Sehr hilfreich dabei ist es, sich den Lernprozess anzuschauen und die Fortschritte konkret zu benennen. Auch Lernende können den Lehrenden etwas rückmelden.

Check-out: aus gemeinsamen Lernprozess und Interaktion aussteigen

Der beziehungsorientierte Unterricht endet mit einem Checkout. Das könnte ein kurzes Feedback zu den Unterrichtsinhalten aber auch zum Miteinander in der Gruppe und dem eigenen Verhalten in der Gruppe sein. Dazu könnte sich eine Kombination aus Lerntagebuch und „Miteinanderbuch“ eignen. Bei der Reflexion des Miteinanders könnte angesprochen werden, was einem selbst im Unterricht bzw. in der Gruppe gut gelungen ist und welche Tipps zur weiteren Teamarbeit sich aus der Stunde ergeben. Alternativ dazu könnte der Blick auch durch die Frage „Worauf freust du dich in der nächsten Stunde oder im Verlauf des Tages/Wochenendes/der weiteren Unterrichtseinheit“ auf die gelingende Zukunft gerichtet werden.

Ziel eines beziehungsorientierten Unterrichts ist es, durch die Orientierung auf die gemeinsame Interaktion, die Gleichwürdigkeit aller im Klassenraum befindlichen Menschen, eine Lernumgebung zu schaffen, die die Bedürfnisse aller Personen respektiert sowie berücksichtigt und dadurch ein anderes Lernen als im klassischeren Unterricht zu ermöglichen. Ein weiterer Schritt für die Veränderung der Beziehungen könnte es für Lehrer*innen und Schüler*innen sein, die eigenen Gedanken

langfristig immer mehr bewusst zu steuern und ein neues Kopfprogramm zu entwickeln, das insbesondere in herausfordernden Situationen immer mehr andere Möglichkeiten zum Handeln bietet. Dazu könnten knackige, motivierende Slogans (Ich surfe zum Abitur) ebenso beitragen wie das Formulieren von kleinen, erreichbaren Zielen (Schmid, 2019, S. 69), das Führen eines Erfolgs- oder Dankbarkeitstagebuch (Knüfken, 2013, S. 19), Selbstreflexion durch reflective Writing (vgl. Hackenberg, 2015, S. 1) und der Einbau regelmäßiger Entspannungsmöglichkeiten (vgl. Eckert, Tarnowski, 2019). Durch solche Maßnahmen können im Körper „Glückshormone“ ausgeschüttet, der Parasympathikus als Gegenspieler des Sympathikus aktiviert und letztendlich wird sogar die Genregulation beeinflusst werden (Schmid, 2019, S. 74, 101, 132). Die Bereitschaft, das „Neue“ regelmäßig zu üben ist eine grundlegende Voraussetzung dafür, dass diese zunächst ungewohnten Verhaltensweisen immer mehr zu einer Gewohnheit werden und nicht immer wieder – insbesondere in herausfordernden Situationen – alte Muster abgerufen werden.

Ein weiterer Ansatzpunkt, um den Unterrichtskontext persönlichkeitsorientierter und beziehungsfördernder zu gestalten, ist es, eine Lernumgebung zu schaffen, in denen die Lernenden die Möglichkeit haben, sich als Mitgestalter*in zu erleben, welche mitverantwortlich für die Qualität des Unterrichtes sind. Geeignet sind dazu Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Bearbeitungsmöglichkeiten (Van der Groeben 2013 und 2014) und Schüler*innenfeedbacks, welche ggfs. zu Veränderungen im weiteren Unterricht führen. Wichtig dabei ist, dass Lehrkräfte eine gute Balance zwischen den Bedürfnissen von einzelnen und der Gruppe haben. So können Lehrkräfte die Handlung einer Person als Mensch verstehen, in ihrer Rolle als Lehrkraft können sie die Handlung u. U. aber trotzdem nicht tolerieren und benennen dies auch ganz klar. Durch das Transparentmachen von Rollenkonflikten sind sie gute Modelle für die Lernenden zum Umgang mit Konflikten und Unsicherheiten und erreichen darüber hinaus eine gute Balance zwischen Beziehung und Führung in einer Klasse. Durch eine gute Limbi-Ratio-Kooperation erleben sich Lehrende und Lernende zudem immer mehr als selbstkompetent, so dass „auch die leisen Ichs immer mehr ihre Ideen im Unterricht einbringen können“ (Goetzke, Lamberty, S. 12). Darüber hinaus entsteht in der Klasse ein „Miteinander, durch das Menschen sich sicher fühlen, die Ecken, Kanten und Brüche ihres Ichs nicht verstecken zu müssen und sich verletzlich zeigen zu können.“ (Goetzke, Lamberty, 2020, S. 12). Dabei ist die Kenntnis des vereinfachten Gehirnmodells von MacLean (1974 zitiert in Narbeshuber, 2016, S. 13) ebenso hilfreich wie ein stetiger Rückbezug darauf. Anregungen zur Vermittlung des Gehirnmodells bei Schüler*innen verschiedener Altersstufen gibt es inzwischen einige (vgl. Krüger 2018, S. 44 ff.). Insgesamt ist es für die Gestaltung des Unterrichtes wichtig, dass die Lehrkräfte ihren Fokus bei der Unterrichtsgestaltung über den Inhalt hinaus auf den Kontext und den Prozess (Scholz, 2017, S. 1) erweitern. Von Platen formuliert als Hinweise für die Kontextgestaltung folgende Rahmenbedingungen: Wir möchten spüren, wofür etwas gut ist (Herz), verstehen, was geschieht (Kopf=innerer Kompass) und ein Gefühl dafür bekommen, wie wir die Aufgabe schaffen können (Hand). Dies ist durch Balancen in

der Beziehungsgestaltung zu erreichen. Dazu gehören eine Balance zwischen Fürsorglichkeit und Klarheit, Fordern und Fördern sowie Engagement und Distanzierungsfähigkeit (von Platen, 2018, S. 44–45). Führungskräfte (Lehrer*innen sind solche) müssen „Spannungen und Widersprüche aushalten, Übersicht behalten sowie Herausforderungen und Konflikte zielführend moderieren.“ Wie ein solcher Rahmen in einem persönlichkeits- und beziehungsorientierten Fachunterricht gestaltet werden kann, wird im Folgenden vorgestellt.

7. Konsequenzen für die Weiterbildung, Fazit und Ausblick

Der Beitrag hat eine hypnosystemische und neurobiologische Fundierung, wodurch Kommunikation und Beziehungsgestaltung im Unterricht anders verstanden werden kann und bisherige Grundannahmen eine wissenschaftliche Fundierung erfahren. Eine starke kognitive Orientierung und Inhaltsorientierung scheinen in der Schule wenig hilfreich, um echtes Lernen zu organisieren. Denn hierzu ist es zu allererst notwendig, dass Lehrer*innen mit ihren Schüler*innen in Kontakt kommen und eine gute Beziehung herstellen. Es gilt hier: Beziehung vor Inhalt. Denn ansonsten wird kein gemeinsames Miteinander und kein Lernen für die Schüler*innen möglich. Dies bedeutet aus unserer Sicht aber auch, dass die Ausbildung von Lehrer*innen in der ersten (Studium) und zweiten Phase (Referendariat) stärker die Beziehungsgestaltung und Reflexion eigener pädagogischer Normalitätsvorstellungen in den Blick nehmen sollte. Auch in der Weiterbildung von Lehrer*innen ist eine stärkere Orientierung an dem im Beitrag dargestellten Zugängen wünschenswert. Denn die meisten von Lehrer*innen erlebten Unterrichtsstörungen haben ihre Besonderheit in der Beziehungsgestaltung und dem Aufeinandertreffen von ganz unterschiedlichen Sozialisierungserfahrungen. Dies zeigt sich im Managen-Wollen von Komplexität im Unterricht und der Reduktion von Komplexität mit Ideen der linearen Kausalität. Dabei ist evident, dass soziale Beziehungen zwischen Menschen hochgradig komplex und zirkulär gestaltet sind. Es geht also immer auch darum, sich zu fragen, wie ich als Individuum bestimmte Situationen erlebe und mich als selbstwirksam erleben kann.

Dazu wäre weitere Forschung hilfreich, die empirisch untersucht, welche komplexitätsreduzierenden Strategien, Umgang mit Ambi- und Multivalenzen und Beziehungsgestaltungen in Schule von einzelnen Akteur*innen angewendet werden. Dazu sind auch kritische Betrachtungen notwendig, die aufzeigen, dass die strukturellen Bedingungen von Schule und Unterricht kaum durch den Einsatz und das Engagement von Lehrer*innen ausgeglichen werden können, sondern eine grundlegende Neuorientierung und Neugestaltung verlangt. Hierzu wäre Think-Tanks hilfreich, die mit allen am Schulleben beteiligten Personen Ideen entwickeln, wie gelingende Bildungsprozesse in einer von VUCA-Einflüssen geprägten (Schul-)Welt möglich wäre. Für die Weiterentwicklung von Unterricht und der kommunikativen Kompetenzen von Lehrkräften kann die Vermittlung neurobiologischer Kenntnisse, der Re-

silienzforschung (vgl. Wellensiek, 2017, 2020) und Einsichten aus der Hypnosystemik (vgl. Schmidt, 2016, 2017, Dietrich 2016, Gross & Popper 2020) hilfreich sein.

Literatur

- Andresen, S., Wilmes, J. & Möller, R., unter Mitarbeit von Nolting, P. & Cinar, D. (2019): *Children Worlds+*. Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/childrens-worlds>.
- Beaulieu, D. (2019): *Klimazone Klassenzimmer: 88 originelle Techniken für eine bessere Lernatmosphäre*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Bentzen, M. (2016): *Das neuroaffektive Bilderbuch*. Hannover: Paragon publishing.
- Bentzen, M. (2019): *Das neuroaffektive Bilderbuch 2: Sozialisation und Persönlichkeit*. Paragon publishing.
- Brüggemeier, B. (2010): *Wertschätzende Kommunikation im Business: Wer sich öffnet, kommt weiter. Wie Sie die GFK im Berufsalltag*. Paderborn: Junfermann.
- Dietrich, D. (2016): *So gelingen Veränderungen – Mit hypnosystemischen Lösungen werden, wer Sie sein können*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666402715>
- Eckert, M. & Tarnowski, M. (2019): *Stress- und Emotionsregulation für Jugendliche*. Weinheim: Beltz.
- Goetzke, L. & Lamberty, R. (2020): Das Wir in Wirtschaft. *Neue Narrative*, 8, 9–13.
- Gross, M. & Popper, V. (2020): *Und die Maus hört ein Rauschen*. Heidelberg: Auer.
- Hackenberg, N. (2015): *Lotsenpaper: Reflective Writing*. Verfügbar unter: <https://kommunikationslotsen.de/die-lotsen/download/>.
- Hager, K. (o.J.): *Die Grundlagen meiner Arbeit*. Verfügbar unter: <https://www.hager-katharina.at/grundlagen/>.
- Hartmann, A. (2015): *Mit dem Elefant durch die Wand. Wie wir unser Unterbewusstsein auf Erfolgskurs bringen. Eine Gebrauchsanweisung*. Genf: Ariston.
- Hubrig, C. (2010): *Gehirn, Motivation, Beziehung-Ressourcen in der Schule*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Klein, S. & Hughes, B. (2019): *Der Loop-Approach*. Frankfurt/New-York: Campus Verlag.
- Knüfken, J. (2013): *Das Wunder bleibt aus: Tagebuch über ein erfolgreiches Hauptschulprojekt*. Stamsried: Care-Line.
- Krause, C. & Lorenz, R.-F. (2009): *Was Kindern Halt gibt. Salutogenese in der Erziehung*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Kriebs, S. (2019): *Resilienz in der Schule: Wie Kinder stark werden*. Paderborn: Junfermann.
- Krüger, A. (2018): *Powerbook – Erste Hilfe für die Seele*. Band 1. Hamburg: Elbe & Krüger.
- Krüger, A. (2015): *Powerbook SPECIAL – Hilfe für die Seele*. Band 2. Hamburg: Elbe & Krüger.
- Kugler, E. (2013): *Wecke, was in dir steckt! Chili-Impulse zur Persönlichkeitsveränderung*. Basel. Weinheim: Beltz-Verlag
- Küstenmacher, W. (2016): *Limbi: Der Weg zum Glück führt durchs Gehirn*. München: Droemer Knauer.
- Mays, D. & Roos, S. (2018): *Prima Klima in der inklusive Schule. Wie man auch schwierige Beziehungen positiv gestalten kann*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Narbeshuber, E. & Narbeshuber J. (2019): *Mindful Leader. Wie wir die Führung für unser Leben in die Hand nehmen und uns Gelassenheit zum Erfolg führt*. München: O. W. Barth Verlag.
- Nicolaisen, T. (2017): *Einführung in das systemische Lerncoaching*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Oleschko, S. & Grannemann, K. (2019): *Lernaufgaben. Sprachliches und fachliches Steuerungsinstrument im Unterricht*. Verfügbar unter http://sprachsensibles-unterrichten.de/wp-content/uploads/2019/03/Lernheft_Lernaufgaben.pdf
- Ryan R. M. & Deci E. L. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation. In: *Am. Psychol.*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sawatzki, D. & Becker, B. (2016): *Kooperatives Lernen – Das Praxisbuch: Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Sawatzki, D. & M. Kuhn (2018): *Unterricht und Seminare lebendig gestalten: Eine außergewöhnliche Methodensammlung. Energizer & Co*. Weinheim: BELTZ.
- Scheurl-Defersdorf, M. (2014): *Die Kraft der Sprache. Kartensatz*. Erlangen: Lingva Eterna.
- Schmid, K. (2019): *Kopfsache Gesund. Die Wissenschaft entdeckt die Heilkraft der Gedanken*. Wien: edition a.
- Schmidt, G. (2017): *Liebesaffären zwischen Problem und Lösung: Hypnosystemisches Arbeiten in schwierigen Kontexten (Hypnose und Hypnotherapie)*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Schmidt, G. (2018): *Einführung in die hypnosystemische Therapie und Beratung*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Schmidt, G. (2020): *Grund- und Aufbaukurs hypnosystemische Konzepte*. Mülheim: Auditorium-Verlag.
- Schmidt, G. (2020b): #25 Selbstfürsorge-Trance: Dr. Gunther Schmidt – Gesundheitsförderliche Kräfte aktivieren. Verfügbar unter: https://de.ivoox.com/de/25-selbstfursorge-trance-dr-gunther-schmidt-gesundheitsforderliche-krafte-audios-mp3_rf_49374306_1.html
- Scholz, H. (2017): *Lotsenpaper: Denk-Modelle der Kommunikationslotsen*. Verfügbar unter: <https://kommunikationslotsen.de/die-lotsen/download/>.
- Storch, M. (2002): Die Bedeutung neurowissenschaftlicher Forschungsansätze für die psychotherapeutische Praxis. *Psychotherapie*, 7(2), 281–294.
- Storch, M., Cantieni, B., Hüther, G., Tschacher, W. (2015): *Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Vedder, Jan (2019): *Schule im Wandel – Eine Geschichte in 15 Bildern*. Verfügbar unter: <https://www.vedducation.de/2019/04/07/schule-im-wandel-eine-geschichte-in-15-bildern/>.
- Von der Groeben, A. (2014): *Scriptor Praxis: Verschiedenheit nutzen 1: Umgang mit Leistung und Schulentwicklung*. Berlin: Cornelsen.
- Von Platen, A. (2018): *Führen mit Kopf, Herz und Hand*. Norderstedt: Books on Demand.
- Wagner, B. (o.J.): *Eine andere Weihnachtsgeschichte zu Macken und Fehlern. Eine andere Weihnachtsgeschichte oder neue Perspektiven*. Verfügbar unter: <https://www.birgit-wagner-beratung.de/eine-andere-weihnachtsgeschichte-zu-macken-und-fehlern/>.
- Wellensiek, S. K. (2017): *Resilienz für Führungskräfte*. Weinheim: BELTZ.
- Wellensiek, S. K. (2020): *Logbuch Resilienz. Arbeitsbuch mit Übungen, Tipps und Anregungen. Gelassen im Sturm*. Weinheim: BELTZ.

Zimmermann, D. (2017): *Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht: Ein Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: BELTZ.

Praxis

Das Dilemma als Chance nutzen – Diversitätssensibilität in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung

1. Einleitung

Angesichts stetig wachsender Globalisierungsprozesse und damit einer zunehmenden Vielfalt ist es auch für das Bildungssystem der Bundesrepublik höchste Zeit, die Fiktion einer homogenen Schülerschaft aufzugeben und die individuellen, sozialen und strukturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Menschen als Chance wahrzunehmen. Dies gilt in besonderem Maße auch für die Schule, da hier „Individuen aufeinandertreffen, die sich in einigen Punkten unterscheiden, in anderen ähnlich sind“ (Thomas & Hansen, 2012, S. 27). Das Verständnis von Diversität in diesem Aufsatz bezieht sich somit auf „the mixture of differences, similarities and tensions that can exist among the elements of a pluralistic mixture“ (Thomas, 2005, S. 93). Obwohl in den letzten Jahren die Anerkennung der Diversity-Dimension als einem „*allgemeinen* [H.i.O.] schulpädagogischen Topos“ (Dirim & Mecheril, 2018, S. 17) in wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskursen zu verzeichnen ist, bewerten immer noch viele ihrer Akteurinnen und Akteure soziale und kulturelle Differenz als einen negativen Einflussfaktor auf die Schulkultur und begegnen ihr traditionell mit einer Art „Gleichartigkeits-Normalität“ oder auch Diversitäts-Ignoranz. Damit setzen sie implizite Wertmaßstäbe, die für Schülerinnen und Schüler, die „verschieden“ im Sinne der Mehrheitsgesellschaft sind, zu Benachteiligungen führen können (Bourdieu, 2001, S. 35).

Dies soll anhand eines leicht abgewandelten Beispiels des Soziologen Lars Schmitt, der sich auf die Theorie Pierre Bourdieus bezieht, veranschaulicht werden: Kinder, die in die Primarstufe eingeschult werden, sind aufgrund ihrer kulturellen Codes, die sie aus dem Elternhaus mitbringen, bereits in unterschiedlich tiefe Gruben gefallen – je nachdem, inwieweit die eigenen Codes von den in der Schule geforderten kulturellen Codes entfernt sind. In jeder Grube hängt ein gleichlanges Seil, das die Kinder in der weniger tiefen Grube ohne Schwierigkeiten erreichen können – sie gelten als besonders begabt. Die Schülerinnen und Schüler aber, die in einem besonders tiefen Schacht stehen, können das Seil nicht oder nur mit großer Mühe greifen, da es nicht bis zu ihnen hinunter reicht – ihnen wird Unvermögen und Unwilligkeit attestiert. Die soziale Ungleichheit und die bestehenden Machtverhältnisse, welche die Schule aufgrund ihres vermeintlichen Homogenitätsdenkens schafft, werden durch die verschiedenen tiefen Gruben repräsentiert und reproduziert (Schmitt, 2006, S. 13 f.; Bourdieu, 2001, S. 35 ff.).

Pierre Bourdieu spricht hier von dem Prinzip der symbolischen Gewalt oder auch symbolischer Macht, da diese Gewalt „auf der symbolisch-sinnhaften Ebene des Selbstverständlichen und Alltäglichen operiert“ (Moebius & Wetterer, 2011,

S. 1), ohne wirklich physisch zu verletzen und zur Identifizierung mit bestehenden Herrschaftsverhältnissen führt. Um dies zu gewährleisten, müssen die Inhaberinnen und Inhaber von Macht sowie die Unterworfenen über das gleiche Kultur- und Wertesystem verfügen, was die symbolische Gewalt unschwellig und von allen akzeptiert wirken lässt. Diese Ausübung von unsichtbarer Gewalt im sozialen Raum gelingt nur, solange „die Verknennung der Konstruktionsprinzipien ihrer Legitimität aufrechterhalten wird“ (Papilloud, 2003, S. 77). Immer wieder durch Sprache und Rituale erneuert und gestreut wird diese symbolische Macht von kulturschaffenden Institutionen, wie beispielsweise auch dem öffentlichen Bildungswesen (Moebius & Wetterer, 2011; Mauger, 2005, S. 218 ff.). Denn Schule repräsentiert und vertieft bestehende soziale Differenzverhältnisse der Gesellschaft, jedoch nicht zur Gänze: Sie stellt darüber hinaus einen „Macht- bzw. Normalisierungsraum [her], dessen Mechanismen von der gesellschaftlichen Logik abweichen, um eben diese zu stabilisieren“ (Grabau & Rieger-Ladich, 2014, S. 75). So kann sie auch als ein Raum fungieren, der zum Andersdenken und Andershandeln anregen kann. Genau hier muss die Schulung der Diversitätskompetenz aller an Schule Beteiligten ansetzen, um vermeintlich allgemeingültige Normalitätskonstruktionen im Bildungssystem zu hinterfragen und für reale Normalitätsverhältnisse zu sensibilisieren (Dirim & Mecheril, 2018, S. 18). Dazu sind ein „fundiertes diversitätstheoretisches Wissen sowie systematische und laufende Selbstreflexion der eigenen Diversität“ (Abdul-Hussain & Hofmann, 2013) von Bedeutung, die gleichzeitig mit einer hohen sozialen Kompetenz sowie Handlungskompetenz (Fähigkeit) und -performanz (Umsetzung) einhergehen.

Um eine tiefe Implementierung diversitätssensibler Strukturen in das System Schule anzuregen und die Gesellschaft langfristig zu verändern, ist es unbedingt notwendig, die Lehrkräfte als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in Diversity-Konzepten zu schulen, damit sie „die Vielfältigkeit des menschlichen Zusammenlebens, gesellschaftlicher Normen und Regeln und individueller Überzeugungen zunächst einmal wertneutral [...] betrachten und diese nicht primär als Herausforderung oder als Gefahr, sondern als gesellschaftliche Realität“ (Barsch, Glutsch & Massumi, 2017, S. 11) annehmen (Allman, 2013). Hier kommen vor allem die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter als „agents of change“ ins Spiel, da ihre Haltung und Offenheit gegenüber Diversität entscheidenden Einfluss auf die heranwachsende Generation nehmen (Barsch, Glutsch & Massumi, 2017, S. 13). Allerdings ist die Anerkennung und Auseinandersetzung mit der Re-Produktion von Differenz (Bräu & Schlickum, 2015, S. 11) in der Lehrer*innenbildung trotz ihrer Dringlichkeit selten gegeben. Das Wissen darum und der Umgang damit, dass Schule soziokulturelle oder leistungsrelevante Unterschiede reproduzieren und erzeugen kann, ist jedoch für das professionelle Lehrerhandeln unabdingbar (Budde, 2012, S. 531). Es ist also vor allem auch Aufgabe des Referendariats mit seinen multiprofessionellen Akteurinnen und Akteuren, anknüpfend an universitäre Grundlagen die angehenden Lehrkräfte in der Ausbildung ihrer fachlichen und methodischen Kompetenz und besonders in einer proaktiven Haltung gegenüber Diversität zu schulen.

Der vorliegende Aufsatz möchte auf dieses Desiderat reagieren, indem er aus der Perspektive einer Referendarin zuerst auf die aktuelle Praxis diversitätssensibler Lehrer*innen-Bildung am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen eingeht, um daraufhin ausgehend von der Theorie des Habitus-Struktur-Konfliktes nach Pierre Bourdieu Haltungsübungen und Handlungsempfehlungen für angehende Lehrerinnen und Lehrer abzuleiten, sich in einer differenzsensiblen Grundeinstellung zu schulen.

2. Diversitätssensibilität in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen

2.1 „Liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Referendarinnen und Referendare ...“ – Die Dilemma-Struktur des Referendariats in Nordrhein-Westfalen

Diese Anrede des Kollegiums in einer Mail des Schulleiters, die die Referendarinnen und Referendare eindeutig nicht zum vollwertigen Lehrkörper zählt, zeigt die Dilemma-Situation, in der sich angehende Lehrkräfte während ihrer Ausbildung in der Bundesrepublik befinden: Auf der einen Seite verfügen sie über ein abgeschlossenes Hochschulstudium (in Baden-Württemberg über ein Studium an einer Pädagogischen Hochschule), das vor allem die pädagogische und fachliche Ausbildung fundiert. Es berechtigt andererseits jedoch nicht dazu, den Lehrer-Beruf voll ausüben zu können. Bevor dies möglich ist, absolvieren die angehenden Lehrerinnen und Lehrer das Referendariat, auch zweite Phase der Lehrer-Ausbildung genannt, in einem Zeitraum von eineinhalb bis zu zwei Jahren – je nach Bundesland verschieden –, welches sich durch einen hohen Praxisanteil auszeichnet und der weiteren Differenzierung einer qualifizierten Lehrerpersönlichkeit dient (Herzmann & König, 2016, S. 131). Zu diesem Zweck wird der Vorbereitungsdienst von zwei Institutionen getragen (vgl. Abbildung 1): Die Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) organisieren das Referendariat und kooperieren mit den Schulen. Die angehenden Lehrkräfte erhalten hier wöchentlich neben dem überfachlichen und bewertungsfreien Austausch im Kernseminar eine fachdidaktische Ausbildung in den jeweiligen Fächern. Die zuständigen Fachleiterinnen und Fachleiter besuchen die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter jeweils fünf Mal in ihrem Unterricht und geben eine abschließende Note. Demgegenüber wird die schulinterne Begleitung der Referendarinnen und Referendare durch verschiedene Ausbildungslehrerinnen und -lehrer getragen, in deren Unterricht die angehenden Lehrkräfte zunächst hospitieren und ihn dann auch übernehmen. Sie erhalten für den geleisteten Unterricht Gutachten, die gebündelt in die abschließende Bewertung der Schulleiterin einfließen. Gemeinsam mit der Bewertung der beiden Fachleiter ergeben die Gutachten insgesamt 50 Prozent der abschließenden Staatsexamensnote. Die noch ausstehen-

den 50 Prozent errechnen sich am Tag der Unterrichtspraktischen Prüfung (Zweite Staatsprüfung), die neben zwei Unterrichtsstunden in den Fächern ein 45-minütiges Kolloquium beinhaltet. Dieses abschließende Staatsexamen befähigt zur Ausübung des Berufsbildes Lehrerin und ist häufig entscheidend für den zukünftigen Werdegang (Herzmann & König, 2016, S. 131).

Da das an der Universität erworbene, theoretische Wissen durch die Auseinandersetzung mit der schulischen Realität oft in Frage gestellt wird, kommt es bei vielen Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern zu dem vielzitierten Praxisschock während des Referendariats. Betrachtet man nämlich die Institution Schule als einen eigenen Kulturraum nach Thomas (1993), so sehen sich die Referendarinnen und Referendare mit einer Grenzerfahrung konfrontiert, weil sie ihr Fachwissen nicht einfach auf die Wirkmechanismen von Unterricht übertragen können und „kulturfremde“ Bedingungen vorfinden. Es entsteht eine „paradoxe Handlungssituation“, die einerseits eine Wissenschaftsorientierung einfordert, aber gleichzeitig zu ihrem Vergessen nötigt. Als Konsequenz daraus ergibt sich für die angehenden Lehrkräfte oftmals ein Gefühl des Scheiterns oder Versagens bis hin zu Resignation, welches vor allem auch aus der Zusammenarbeit mit den Ausbildenden resultieren kann (Kiel & Pollak, 2011, S. 8f.). Diese verfügen bereits über ein im schulischen Umfeld erprobtes Orientierungssystem, das nicht selten mit dem Habitus der Referendarinnen und Referendare kollidiert.

Gleichzeitig führt das Zusammenwirken von Schule und ZfsL zu strukturellen, kontextuellen und personellen Determinationen, die oft für eine unklare Rollendefinition der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter verantwortlich sind und Krisen und Konflikte hervorrufen können. Die eigenen Ansprüche müssen mit den Erwartungen von Schulleiterinnen, Ausbildungslehrern, Kolleginnen, Fachleitern und natürlich auch von Lernenden sowie deren Eltern in Einklang gebracht werden und das eigene Rollenbild hinsichtlich seiner „wissensbezogenen, strategischen, wertbezogenen und normativen Inhalte“ (Kiel & Pollak, 2011, S. 10) evaluiert und neu gestaltet werden (Herzmann & König, 2016, S. 13f.). Dies trifft in besonderem Maße zu, wenn die Referendarinnen und Referendare vor Schülerinnen und Schülern die Rolle der Lehrkraft einnehmen. Hier ist ein kompetentes und professionelles Lehrerhandeln gefordert, welches dem einer voll ausgebildeten Lehrkraft entspricht und eine wertschätzende und persönlichkeitsfördernde Umgebung für die Lernenden schaffen soll (Reich, 2009, S. 20).

Dem Diversity-Ansatz folgend werden so Unterschiede erzeugt, die den Referendarinnen und Referendaren „bei der Bearbeitung von Aufgaben, der Erreichung von (gemeinsamen) Zielen oder generell der erfüllenden Gestaltung von Interaktionssituationen im Wege stehen“ (Auferkorte-Michaelis & Linde, 2018, S. 19). Diversität stellt sich für die Kandidatinnen und Kandidaten im Referendariat also einerseits – den Betreuungspersonen gegenüber – als *Lernsituation* und andererseits – in der Rolle der Lehrerin oder des Lehrers – als *Lehrsituation* mit neuartigen Rollenerwartungen dar. Hier trifft also die Verschiedenheit der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter, der Ausbildenden und der Schülerinnen und Schüler auf Unter-

schiede, die vom System Schule erzeugt werden (Ebd., S. 19f.). Gleichzeitig bedeutet das nicht, dass die Auszubildenden, in Bourdieus Worten die Herrschenden, von den Wirkmechanismen der symbolischen Gewalt befreit sind und allein die Beherrschten für ihre Situation verantwortlich gemacht werden können. Auch erstere unterstützen mit ihrem Herrschaftshabitus „die Dispositionen, die sie [die Beherrschten] zu dieser Mitwirkung verleiten“ (Bourdieu, 2004, S. 16). Dementsprechend üben Referendarinnen und Referendare durch ihre Rolle als Lehrkräfte gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern ebenfalls symbolische Gewalt aus. Es entsteht also nicht nur aufgrund der Diversität der Schülerschaft die Notwendigkeit, Referendarinnen und Referendare in diversitätssensiblen Handlungsmustern auszubilden: Auch die systemische Anlage der Ausbildung macht dies unabdingbar.

2.2 Diversitätssensible Standards in der Lehrer*innenbildung in Nordrhein-Westfalen

Betrachtet man die gemeinsame Empfehlung der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz von 2015 für eine „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“, so findet sich ein entsprechender Ansatz, der die Förderung diversitätssensibler Kompetenzen aufbauend auf dem universitären Studium vorsieht (KMK & HRK, 2015). So sollen in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung entsprechend didaktisch-methodische Konzepte entwickelt werden, „die von der Heterogenität der Lerngruppen als selbstverständlichem Regelfall ausgehen. [...] Die für den Lehrerberuf benötigten Kompetenzen schließen neben Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch *Einstellungen und Haltungen* [Herv. T. J.] gegenüber Vielfalt ein, die durch professionsbezogene, erfahrungsbasierte und theoriegestützte Reflexion entwickelt und durch Praxiserfahrung erlebbar werden müssen“ (KMK & HRK, 2015, S. 3). Dementsprechend findet sich im Kerncurriculum für die Ausbildung an den ZfsL und in den Ausbildungsschulen das Handlungsfeld „Vielfalt als Herausforderung annehmen und als Chance nutzen“, das als Leitlinie des Bildungs- und Erziehungsauftrages von Lehrkräften fungiert (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2016, S. 2). Dabei wird „die in den Lerngruppen gegebene Vielfalt auch in ihren interkulturellen, genderbezogenen, begabungsdifferenzierten, sozialen und behinderungsspezifischen Ausprägungen“ als Basis „allen verantwortlichen Lehrerhandelns“ betrachtet. Die Konsequenz daraus, beispielsweise ein Unterrichtsbesuch in einer inklusiven Lerngruppe mit Fokus auf ebendiesen diversitätssensiblen Kompetenzen der Referendarinnen und Referendare, ist in der Ausbildungsverordnung nicht implementiert (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020).

In Bezug auf die *Lernsituation* ist die seit 2011 in der Lehrerausbildung implementierte personenbezogene Beratung mit Coachingelementen durch die Fachleiterinnen und Fachleiter ein vielversprechendes Element, welches die verschiedenen Bedürfnisse und Persönlichkeiten der Referendarinnen und Referendare wertschät-

zend in den Blick nehmen kann (vgl. dazu Krächter, 2018). Dadurch nämlich, dass die Ausbilderinnen und Ausbilder selbst zu Coachenden werden, lernen sie neben zielführenden Methoden vor allem auch den Erwerb einer besonderen Haltung, die ihre Diversitätssensibilität fördern und diese auch für die Kompetenzausbildung ihrer Lehramtsanwärterinnen und -anwärter fruchtbar machen kann. Sie können so in einem bewertungsfreien Raum helfen, die Rolle der angehenden Lehrkräfte „in Bezug auf unterschiedliche soziale Systeme zu klären, eine Vision für die zukünftige Tätigkeit“ sowie „neue Perspektiven und bessere Coping-Strategien“ in Belastungssituationen zu entwickeln (König, 2014, S. 26). Inwiefern diese Ansprüche adäquat in der zweiten Phase der Lehrerausbildung umgesetzt werden, ist jedoch sicherlich von den Ausbilder*innen abhängig.

Die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter werden während ihrer Ausbildung also stetig mit Dilemma-Situationen konfrontiert, die der Soziologe Lars Schmitt – basierend auf dem bourdieuschen Konzept der symbolischen Gewalt – als Habitus-Struktur-Konflikte bezeichnet (Schmitt 2010, 2015). Diese Situationen erfordern im Besonderen eine diversitätssensible Haltung bzw. ein diversitätssensibles Handeln der angehenden Lehrkräfte. Wie es ihnen gelingen kann, eine Diversitätskompetenz aus- und weiterzubilden, soll im folgenden Kapitel betrachtet werden, nachdem das Konzept des Habitus-Struktur-Konfliktes kurz vorgestellt wurde.

3. Das Dilemma als Chance erkennen – Diversitätssensibilität aneignen und weitergeben

3.1 Der Habitus-Struktur-Konflikt nach Pierre Bourdieu

Bourdieu bringt in seiner Erkenntnistheorie die Gesellschaft bzw. ihre Bereiche in eine wechselseitige Verbindung mit dem Individuum, das heißt, dass er einerseits die Einflüsse der einzelnen Akteurinnen und Akteure auf die Gesellschaft berücksichtigt, gleichzeitig aber auch die Effekte der Gesellschaft auf ihre Individuen rückbezieht. Den Kern seiner Theorie bilden die Begriffe Habitus, Feld und Kapital, die sich gegenseitig determinieren (Papilloud, 2003, S. 30). Der Habitus, der „gesellschaftliche [...] Orientierungssinn“ (Bourdieu, 1992, S. 728) des Menschen, wird einerseits durch äußere Lebensumstände und Ereignisse geformt, andererseits zeichnet er aufgrund gesammelter Erfahrungen bestimmte Handlungspraxen nach, womit es dem Individuum möglich ist, mit den eigenen Dispositionen situationsangemessen zu reagieren, ohne ständig die eigenen Handlungen reflektieren zu müssen (Biermann, 2009, S. 63). Durch ihn werden also gesellschaftliche Mechanismen und die individuellen Konzepte miteinander vereinbar. Dementsprechend ist der Habitus also „nicht nur strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur, sondern auch strukturierte Struktur“ (Bourdieu, 1982, S. 279). Kurz: „Der Habitus ist das vereinigende Prinzip, das den verschiedenen Handlungen des Individuums ihre Kohärenz, ihre Systematik und ihren Zusammenhang

gibt“ (Krais, 2004, S. 95). Die individuellen Determinationen und Ressourcen, die eine Akteurin oder ein Akteur besitzt und in die Interaktion mit anderen Personen einbringt, bezeichnet Bourdieu als Kapital (Bourdieu, 1993, S. 54 ff.).

Diese Beziehungen zu anderen Personen, also die soziale Praxis, sind dabei einerseits über den Habitus und die Verhältnisse der einzelnen Akteure zueinander definiert und andererseits auch in Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Handlungsräumen, sogenannten Feldern. „Der Feldbegriff [...] bestimmt die gesellschaftlichen Bereiche, deren Gesamtheit den sozialen Raum konstituiert. Er bestimmt Teile der Gesellschaft, d. h. einzelne Bereiche der Unterschiedsbeziehungen“ (Papilloud, 2003, S. 35). Solche Felder sind nach Bourdieu ausnahmslos Orte von Konkurrenzkämpfen, die zwischen dominierenden und dominierten Gruppen ausgetragen werden. Diese durch mächtigere Akteurinnen und Akteure des Feldes sich stetig reproduzierenden Machtverhältnisse werden als konventionell und legitim betrachtet, da sie durch Symbole, wie beispielsweise Kleidung, Sprache oder Wohnorte, verschleiert sind und theoretisch von jeder bzw. jedem erworben werden können (Schmitt, 2006, S. 16).

Hier wirkt nun das Phänomen der symbolischen Gewalt: Es lässt die Machtverteilung verschwimmen, weil „Symbole eben nicht frei gewählt werden können, sondern, [...] [weil] diese Wahl von sozialen Dispositionen (Habitus) und Ressourcen (Kapital) abhängig ist“ (Schmitt, 2018, S. 137). Wenn hier jedoch Konflikte „zwischen von Akteuren verinnerlichten kulturellen Mustern und Mustern der Umgebung“ (Schmitt, 2006, S. 8) auftreten und diese Machtverhältnisse sichtbar werden, spricht man von Habitus-Struktur-Konflikten. Die durch bestehende Ungleichheit ausgelösten Konflikte bleiben jedoch meistens diffus und werden in individualisierte Konkurrenzkämpfe übertragen oder als persönliche Defizite gewertet (Schmitt, 2018, S. 141).

3.2 Das Referendariat als Habitus-Struktur-Konflikt

Das Referendariat birgt für die angehenden Lehrkräfte eine Schwellensituation: Der Eintritt in das Feld Schule interferiert mit ihrem sozialen Ursprung, also ihrem Habitus, sowie dem Volumen und der Struktur ihres Kapitals. Sie möchten in ein ihnen bisher nur in Teilen bekanntes Feld eintreten, dessen strukturierende Regeln sowie dominierende Akteurinnen und Akteure sie anerkennen müssen. Es entsteht eine „dynamische Situation“ (Bourdieu, 1982, S. 164) von Machtbeziehungen zwischen Identität und Differenz der Akteure“. So kommen die Referendarinnen und Referendare in einem überwiegenden Teil von der Universität, deren Feldregeln sie sich über mehrere Jahre angeeignet haben. Ihre persönlichen Dispositionen die Planung und Durchführung von Unterricht betreffend sind durch ebendiese universitären Erfahrungen und Erlebnisse in Praktika geprägt. Sie „betreten“ ein neues Feld, das ihnen – wie oben beschrieben – aus der Perspektive einer Lehrkraft überwiegend fremd ist, nämlich die Schule mit ihren eigenen Regeln und Strukturen.

Gleichzeitig stammen die Akteurinnen und Akteure im Feld Schule aus vielfältigen Milieus mit sich unterscheidendem sozialen Habitus, der in der sozialen Praxis zu Unstimmigkeiten führen kann.

Um ihre Qualifikation für den Lehrberuf gegenüber ihren Ausbildenden unter Beweis zu stellen, müssen sich die angehenden Lehrkräfte über Ausbildungsunterricht, Unterrichtsbesuche, außerunterrichtliche Aktivitäten, organisatorische Kompetenzen u. v. m. profilieren. Um im Anschluss eine adäquate berufliche Qualifikation erwerben zu können, wird von den Referendarinnen und Referendaren jedoch erwartet, dass sie sich in die hierarchische Konstruktion des Feldes Schule bzw. dem Unterfeld Referendariat einfügen. So schaffen sie sich die Möglichkeit, im Schuldienst auch höhere Positionen bekleiden und eine beherrschende Position im schulischen Feld einnehmen zu können. Erst dann steht ihnen die relative Freiheit zu, eigene Kriterien zur Definition von Machtverhältnissen festzulegen und das Fortbestehen des Feldes zu sichern.

Referendarinnen und Referendare gehören ihrerseits unterschiedlichen Klassen an. Angehenden Lehrkräften aus den herrschenden Klassen gelingt es einfacher, sich den Feldregeln anzupassen, als den Angehörigen der beherrschten Klassen (Bourdieu, 2001, S. 36). Trotzdem üben alle in ihrer Rolle als Lehrkraft Macht über ihre Schülerinnen und Schüler aus. Das Schulsystem ist auf den Erfolg der Kinder der herrschenden Klassen ausgerichtet, da diese sich in dessen Ideologie und Kultur bewegen können und die Feldregeln – beispielsweise durch gute Noten – reproduzieren, wie in dem einleitenden Beispiel verdeutlicht (Papilloud, 2003, S. 37, S. 61 ff.). „Die sozialen Ungleichheiten bedingen also die Ungleichheiten beim Eintritt in und beim weiteren Weg durch das Ausbildungssystem“ (Ebd., S. 63). Das Notensystem dient dem Ausbildungssystem als verhüllte Legitimation, da es Lernenden, deren Noten „nicht gut genug“ sind, Unvermögen attestiert. Dass dieses Unvermögen allerdings Folge des Ausbildungssystems ist, wird verschleiert und stattdessen den Schülerinnen und Schülern demonstriert, dass sie zur beherrschten Klasse gehören. Die Unterschiede der Klassen werden in Differenzen zwischen dem Vermögen der Lernenden transferiert (Bourdieu, 2001, S. 40).

Kommt es hier zu (sichtbaren) Konflikten, zum Beispiel zwischen Referendar und Ausbildungslehrerin, Referendarin und Schulleiter oder Referendarin und Schüler, lässt sich von Habitus-Struktur-Konflikten nach Schmitt sprechen: Die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter befinden sich in einem ungleichen Machtverhältnis, das eine vertikale Hierarchie von den Ausbildenden zu den angehenden Ausbildungsanwärterinnen und -anwärtern und von dort zu den Schülerinnen und Schülern bildet. Obwohl sich die angehenden Lehrkräfte eventuell dessen bewusst sind, können sie die Feldregeln nicht ändern, da sie in der Hand der „Herrschenden“, hier der Ausbildenden, liegen. Würden sie gegen die Feldregeln aufbegehren, gelten sie als aggressiv und intolerant und könnten eine schlechte Benotung provozieren, die großen Einfluss auf den weiteren Berufsweg hätte. Aus diesem Grund nehmen viele Auszubildende den Konflikt nicht als etwas Soziales wahr, sondern suchen die Defizite in ihrem individuellen Handeln. Eine Konsequenz daraus wäre

beispielsweise, den eigenen (Unterrichts-)Stil zu vernachlässigen und ihn mehr und mehr dem der Ausbildungslehrerin oder des -lehrers anzugleichen. Aus diesem persönlichen Misserfolg könnte sich langfristig eine tiefe psychische Erschöpfung entwickeln (Schmitt, 2018, S. 140 f.).

Überaus problematisch wird es, wenn der Konflikt in einer Verschiebung der Frustration hin zu Machtausübung gegenüber unschuldigen Dritten mündet. So kann es bspw. vorkommen, dass ein Referendar den Konflikt mit der Ausbildungslehrerin auf seine Schülerinnen und Schüler projiziert, indem er eine gesamte Klasse kollektiv mit einer schlechten Benotung bestraft und nicht mehr diversitätssensibel handelt. Sobald am Konflikt Unbeteiligte betroffen sind ist es unbedingt notwendig, über die eigene (Macht-)Position zu reflektieren und – wenn möglich – gegen sie zu handeln. Inwiefern dies mit einer Habitus-Struktur-Reflexivität gelingen kann, wird im folgenden Kapitel näher ausgeführt.

4. Auf die Einstellungen kommt es an! – Der Weg zu einer diversitätssensiblen Haltung im Referendariat

Welchen Sinn ergibt es jetzt für Lehramtsanwärterinnen und -anwärter, aber auch für ihre Auszubildenden, sich über die Wirkmechanismen des Habitus-Struktur-Konfliktes bewusst zu werden? Inwiefern dient diese Reflexivität der Ausbildung einer diversitätssensiblen Kompetenz? Zuerst einmal ist zu betonen, dass sich die Referendarinnen und Referendare aufgrund der oben beschriebenen Dilemma-Situation in einer positiven Ausgangsposition befinden, um sich mit Diversität und ihren Wirkmechanismen auseinanderzusetzen: Ihnen ist es in besonderer Weise möglich, jeweils die Struktur- und die Habitus-Seite zu reflektieren und Handlungsoptionen für sich, aber auch für andere abzuleiten.

Im Folgenden sollen daher Kennzeichen einer Diversitätskompetenz vorgestellt und in Beziehung zur Habitus-Struktur-Reflexivität gesetzt werden, um ausgehend davon Methoden undhaltungsübungen abzuleiten, die Referendarinnen und Referendare auf dem Weg zu einer diversitätssensiblen Haltung und Handlung unterstützen können.

Zunächst einmal ist ein fundiertes *Wissen* über Diversität und die Wirkmechanismen von Macht hinsichtlich sozialer Ungleichheit notwendig. Dazu leistet dieser Artikel seinen kleinen Anteil, jedoch sind neben der Universität in der ersten Phase der Ausbildung vor allem die ZfsL und zu einem kleineren Teil die Ausbildungsschulen in der Pflicht, ihre Referendarinnen und Referendare immer wieder über wissenschaftliche Diversitäts-Theorien und -Ansätze zu einer Analyse und Reflexion von Diversity in ihrem Arbeitsumfeld zu befähigen. Hier muss der Blick vor allem auf Diversitätsdimensionen (z. B. nach Gardenswartz & Rowe, 1998), Konstruktionsprozessen von Diversität, den strukturellen Bedingungen von Ungleichbehandlungen und Diskriminierungen, aber auch auf Daten, Fakten und rechtlichen Grundlagen liegen (Fellinger-Fritz, 2011, S. 60).

Für eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit der Thematik ist eine intrinsische Motivation der Akteurinnen und Akteure unabdingbar. Sie bildet gleichzeitig die Grundlage für die eigene *Selbstreflexivität*, nämlich sich mit dem persönlichen Habitus in Bezug auf Diversität auseinanderzusetzen: Hier sind Fragen wichtig, die sich mit dem eigenen Selbst, dem kulturellen Kapital und den individuellen Dispositionen auseinandersetzen und die sozialen Ursachen für unser Handeln offenlegen: Aus welchem Milieu stammen meine Eltern und welche Auswirkungen hatte dies auf meine Entwicklung bzw. Erziehung? Wieso begegne ich meinem Gegenüber so, wie ich es tue? Weshalb interpretiere ich eine Situation in dieser Weise und nicht anders? Eine mögliche Methode, sich eingehender mit dem eigenen Habitus auseinanderzusetzen, ist das Erstellen einer inneren Landkarte, auch Mental Map genannt (Seifert, 2005). Wie auf einer physischen Karte setzt man Personen, Erfahrungen, Interaktionen, Orte, die einen persönlich beeinflusst haben, graphisch in Beziehung zueinander. Die Verbindungen können über verschiedene landschaftliche Ausprägungen, wie eine gepflasterte Straße oder ein wilder Fluss, dargestellt werden. Auch Ziele finden auf dieser Landkarte Platz. Das Anlegen der Karte ermöglicht es, objektiver auf den eigenen Habitus zu schauen und zum Beispiel unbewusst festgelegte Stereotype und Vereinfachungen aufzudecken, aber auch die Karte zu verändern und neue Wege zu gehen. Dabei ist es jedoch sehr wichtig, das eigene Kapital, also die eigenen Ressourcen, immer positiv zu betrachten!

Um sich der Struktur-Seite bewusster zu werden, die natürlich auch im individuellen Habitus immer mitschwingt, bietet sich die Methode des Soziogramms (Rahn, 2010, S. 24–30) an: Hierdurch können die (herrschenden und beherrschten) Beziehungen zu anderen Personen und Institutionen im Referendariat durch verschiedenfarbige Pfeile graphisch dargestellt werden, um die eigene multidimensionale Verwobenheit nachvollziehen zu können.

Diese beiden Methoden der biographischen Selbstanalyse bergen „die Möglichkeit eines habituellen Kohärenzerlebens“ (Schmitt, 2018, S. 147), das dazu befähigt, auch bei anderen diese Selbstreflexion anzuregen. Nur so können sich Individuen abseits von Zuschreibungen wertschätzend begegnen und individuelle Herangehensweisen an eine Thematik entwickeln (Rohr, den Ouden & Rottlaender, 2016, S. 78 f.).

Ein Metabewusstsein und die Reflexionsfähigkeit der eigenen – eventuell unbewussten – Kompetenzen legen die Basis für „den Zugang zu Beschreibungen und Erklärungen, welche für jede Art von Unterricht, der über ein reines Modelllernen hinausgehen soll, zentrale Voraussetzungen sind“ (Linde & Auferkorte-Michaelis, 2018, S. 309). Weiterhin befähigt sie dazu, eine *diversitätssensible Haltung* zu entwickeln, die eine wertschätzende Einstellung gegenüber Vielfalt einnimmt und Diversität als selbstverständliche Eigenschaft der Gesellschaft und damit als Chance anerkennt. Die Enthierarchisierung derselben und die Herstellung von Chancengleichheit ist dementsprechend oberstes Ziel. Dafür ist Empathie, die Fähigkeit zum Perspektivwechsel sowie Ambiguitätstoleranz gefragt (Abdul-Hussain & Hofmann, 2013). Haltung beschreibt eine „grundlegende menschliche Bezüglichkeit, die im-

mer eine Wechselwirkung aus den Bezügen zu Anderen, Selbst und Welt ist. [...] Haltungen drücken immer ein spezifisches Verhältnis zum Anderen, zum Selbst und zur Welt aus, mehr oder minder explizit, mehr oder minder reflektiert“ (Kurbacher, 2008, S. 5). Das „Was wäre wenn...“-Gedankenspiel bietet hier die Möglichkeit, sich der eigenen Haltungen „reflexiv urteilend bewußt zu werden“ (Ebd., S. 7), indem ich in der Begegnung mit alternativen Haltungen eines (fiktiven) Gegenübers Kenntnis über mich und Andere gewinne. Dazu wird eine konkrete oder erdachte Situation aus dem Feld Referendariat gewählt und aus verschiedenen Perspektiven heraus betrachtet, beispielsweise auch aus der Haltung der Konfliktpartei heraus: Was wäre, wenn ich alles bekäme, was ich wollte? Was wäre, wenn Deutsch nicht meine Sprache wäre? Was wäre, wenn ich ein anderes Geschlecht hätte? Was wäre, wenn mein Gegenüber einen schweren Schicksalsschlag erlebt hätte? Diese Methode öffnet den Blick auf eigene Subjektivitätswürfe in diversen Kontexten, stellt individuelle Potentiale heraus, zeigt Handlungsspielraum auf und sensibilisiert für die Diversität der an der Situation beteiligten Akteurinnen und Akteure, der Struktur-Seite.

Weitere Differenzierungen der diversitätssensiblen Kompetenz bilden die *Handlungskompetenz und -performanz*, also „die Fähigkeit, konstruktive inklusive Lernräume und -atmosphären zu schaffen, in denen alle am Lernprozess partizipieren können, Vielfaltspotenzial zugänglich zu machen, Programme zur Schaffung von diversitätssensiblen strukturellen und sozialen Rahmenbedingungen zu entwickeln, Rollenvorbild zu sein, diversitätssensibel zu sprechen“ (Abdul-Hussain & Hofmann, 2013) sowie die Verfügung über ein Repertoire diversitätssensibler *Methoden* (Hannappi-Egger & Hofmann, 2012). Hier kann der Blick vor allem auf die Struktur-Seite gelenkt werden, um die Wirkung symbolischer Gewalt zu identifizieren und dagegen zu handeln. Vor allem Diversity-Trainings während des Referendariats wären dazu wünschenswert, deren positive Erfolge gut untersucht sind (zum Beispiel Krings & Kaufmann, 2016). Die Idee eines Coachings ist zwar im Ansatz in den bewertungsfreien Kernseminaren angelegt, wie oben beschrieben. Jedoch ist der „Zwang zum Coaching“ und die personelle Besetzung durch Fachleiterinnen und Fachleiter an sich eine schwierige Voraussetzung, die bestehenden hierarchischen Strukturen aufzulösen.

Eine Methode, sich in diversitätskritischen Situationen divergierende Handlungsoptionen anzueignen, bieten beispielsweise Critical incidents, also Fallbeispiele, die symbolische Gewalt sichtbar machen und dazu auffordern, das kritische Verhalten durch Perspektivwechsel in diversitätsgerechtes umzuwandeln (Holzbrecher, 2017, S. 19).

Trotzdem muss immer wieder deutlich gemacht werden, dass ein positives Diversitätsbewusstsein in allen Bereichen des Feldes Schule verankert sein muss, um den Einzelpersonen ein diversitätsgerechtes Handeln zu ermöglichen (Linde & Auferkorte-Michaelis, 2018, S. 310). Beide Seiten – Habitus und Struktur – bedingen sich also immer wechselseitig. Für die Minderung der symbolischen Gewalt im Referendariat und damit auch der Habitus-Struktur-Konflikte wäre beispielsweise eine

Vermittlungsinstanz – ähnlich der Schülersprecherin oder des Schülersprechers – denkbar, deren Aufgabe es ist, die Interessen der Referendarinnen und Referendare landes- und bundesweit zu vertreten und politisches Mitspracherecht einzufordern.

Literatur

- Abdul-Hussain, S. & Hofmann, R. (2013). *Diversitätskompetenz*. Verfügbar unter: <https://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/grundlagen/divkompetenz.php> [01.06.2020].
- Allman, D. (2013). *The Sociology of Social Inclusion*. *Sage Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244012471957>
- Auferkorte-Michaelis, N. & Linde, F. (2018). *Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742046>
- Barsch, S., Glutsch, N. & Massumi, M. (2017). Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis* (S. 11–14). Münster/New York: Waxmann.
- Biermann, R. (2009). *Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine qualitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen*. Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91501-2>
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Sonderausgabe*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (1993). *Soziologische Fragen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). Die konservative Schule. Die soziale Chancengleichheit gegenüber Schule und Kultur. In Ders.: *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik* (S. 25–52). Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (2004). *Der Staatsadel*. Konstanz: UVK.
- Bräu, K. & Schlickum, C. (2015). *Soziale Konstruktion in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0brd>
- Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 522–540.
- Dirim, I. & Mecheril, P. (2018). Heterogenitätsdiskurse, Sprachverhältnisse und die Schule – Einführung. In Dies. (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 17–18). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Fellinger-Fritz, A. (2011). Diversity-Kompetenz von Trainer_innen. In A. Egger-Subotitsch u. a. (Hrsg.), *Praxishandbuch Train-the-Trainer-Methoden in der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung* (S. 53–71). Wien: AMS-Österreich.
- Gardenswartz, L. & Rowe, A. (1998). *Managing Diversity. A Complete Desk Reference and Planning Guide*. New York: McGraw-Hill Professional.
- Grabau, C. & Rieger-Ladich, M. (2014). Schule als Disziplinierungs- und Machtraum. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 63–79). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6_4
- Hanappi-Egger, E. & Hofmann, R. (2012). Diversitätsmanagement unter der Perspektive organisationalen Lernens. Wissens- und Kompetenzentwicklung für inklusive Organisationen. In R. Bendl, E. Hanappi-Egger & R. Hofmann (Hrsg.), *Diversität und Di-*

- versitätsmanagement* (S. 327–349). Wien: facultas. https://doi.org/10.1007/978-3-642-25399-7_12
- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838543376>
- Kiel, E. & Pollak, G. (2011). *Kritische Situationen im Referendariat bewältigen. Ein Arbeitsbuch für angehende Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838535449>
- KMK & HRK – Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [09.06.2020].
- Krächter, S. (2018). *Coaching in der Lehrerbildung. Wirkungen und Wirkfaktoren im Kompetenzentwicklungsprozess von Lehramtsanwärtern*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Krais, B. (2004). Habitus und soziale Praxis. In M. Steinrücke (Hrsg.), *Pierre Bourdieu. Politisches Forschen, Denken und Eingreifen* (S. 91–106). Hamburg: VSA-Verlag.
- Krings, F. & Kaufmann, M. (2016). Diversity Kompetenz trainieren. In P. Genkova & T. Ringeisen (Hrsg.), *Handbuch Diversity Kompetenz* (S. 337–349). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08594-0_33
- Kurbacher, A. (2008). *Was ist Haltung? Überlegungen zu einer Theorie von Haltung im Hinblick auf Interindividualität*. Für den Kongress der Deutschen Gesellschaft für Philosophie in Essen. Verfügbar unter: http://www.dgphil2008.de/fileadmin/download/Sektionsbeitraege/03-2_Kurbacher.pdf [09.06.2020].
- Mauger, G. (2005). Über symbolische Gewalt. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Deutsch-französische Perspektiven* (S. 208–230). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016). *Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung und in den Ausbildungsschulen*. Verfügbar unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/download/8424> [09.06.2020].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020). *Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen*. Verfügbar unter: <https://bass.schul-welt.de/pdf/11447.pdf?20200618124355> [06.05.2020].
- Moebius, S. & Wetterer, A. (2011). Symbolische Gewalt. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 36, 1–10. <https://doi.org/10.1007/s11614-011-0006-2>
- Papilloud, C. (2003). *Bourdieu lesen. Einführung in eine Soziologie des Unterschieds. Mit einem Nachwort von Loic Wacquant*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839401026>
- Rahn, H. J. (2010). *Erfolgreiche Teamführung*. Hamburg: Feldhaus.
- Reich, K. (2009). *Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten. Wege in der Praxis für Referendare und Berufseinsteiger*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rohr, D., den Ouden, H. & Rottlaender, E. (2016). *Hochschuldidaktik im Fokus von Peer-Learning und Beratung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmitt, L. (2006). *Symbolische Gewalt und Habitus-Struktur-Konflikte. Entwurf einer Heuristik zur Analyse und Bearbeitung von Konflikten* (CCS Working Papers, 2). Marburg: Universität Marburg, Zentrum für Konfliktforschung.

- Schmitt, L. (2010). *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92193-8>
- Schmitt, L. (2015). Studentische Sozioanalysen und Habitus-Struktur-Reflexivität als Methode der Bottom-Up-Sensibilisierung von Lehrenden und Studierenden. In K. Rheinländer (Hrsg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven* (S. 197–217). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09477-5_11
- Schmitt, L. (2018). Der Herkunft begegnen... – Habitus-Struktur-Reflexivität in der Hochschullehre. In N. Auferkorte-Michaelis & F. Linde (Hrsg.), *Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch* (S. 135–150). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkx58.12>
- Seifert, J. (2005). Cognitive map, Mnemo-Technik und Mind Mapping. Raumeindrücke mental verorten, Wissensstrukturen visualisieren, Vorstellungsräume zum Lernen nutzen. *ALFA-FORUM*, 60, 32–34.
- Soloway, G. (2016). Preparing Teacher Candidates for the Present: Investigating the Value of Mindfulness-Training in Teacher-Education. In K. A. Schonert-Reichel & R. W. Roesser (Hrsg.), *Handbook of Mindfulness in Education. Integrating Theory and Research into Practice* (S. 191–205). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_12
- Thomas, A. (1993). *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung*. Göttingen: Hogrefe.
- Thomas, R. (2005). *Building on the Promise of Diversity*. New York: Amacom.
- Thomas, R. & Hansen, S. (2012). *Management of Diversity. Neue Personalstrategien für Unternehmen. Wie passen Giraffe und Elefant in ein Haus?* Wiesbaden: Gabler.

Die Umsetzung der Leitlinie „Vielfalt“ in der Lehrer*innenbildung der zweiten Phase

Das Beispiel eines Fachseminars Geographie im Bundesland Nordrhein-Westfalen

1. Einleitung

Mit dem 2016 in Kraft getretenen Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL)¹ und in den Ausbildungsschulen ist es amtlich: „Der Bildungs- und Erziehungsauftrag von Lehrerinnen und Lehrern erschließt sich unter steter Ausrichtung an dem als Leitlinie fungierenden Handlungsfeld „Vielfalt als Herausforderung annehmen und als Chance nutzen [...]“ (MSW NRW, 2016, S. 1).

Mit diesem klar formulierten Auftrag müssen sich Fachseminare und die für überfachliche, allgemeinpädagogische Ausbildungsbelange zuständigen Kernseminare – noch mehr als bisher – in der Ausbildung der jungen Lehrkräfte den Herausforderungen stellen, denen diese in ihrem Unterricht begegnen und entsprechend Strategien, Kompetenzen und Know-how bei diesen anbahnen.

Waren Ausbildungsinhalte, die sich mit Diversität und dem Umgang mit Vielfalt beschäftigen, in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung lange Zeit in weiten Teilen „ausgelagert“ in die überfachliche Ausbildung, und sahen sich Fachseminare dementsprechend vor allem zuständig für die originär fachbezogene, fachdidaktische Ausbildung, so stehen nunmehr auch diese in der Pflicht, Ausbildungsinhalte entsprechend anzulegen.

Vorliegender Beitrag möchte am Beispiel eines Fachseminars Geographie für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen mögliche Herangehensweisen an diese Thematik aufzeigen. Zu diesem Zweck erfolgt zunächst in Kapitel 2 eine knappe Skizzierung des Ausbildungsrahmens im Vorbereitungsdienst in Nordrhein-Westfalen. Sodann werden in Kapitel 3 bestehende Ausbildungsinhalte in puncto „Diversität und Vielfalt“ des Fachseminars des Verfassers dargelegt, bevor abschließend in Kapitel 4 ein Blick in mögliche zukünftige Formate und Ausbildungsinhalte gerichtet wird.

1 In Nordrhein-Westfalen erfolgt die Ausbildung in der 2. Phase der Lehrer*innenbildung in schulformbezogenen Seminaren (z. B. Seminar für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen) an den sogenannten Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL). Die ZfsL sind aus den ehemaligen Studienseminaren des Landes hervorgegangen und unterstehen jeweils der ausbildungsfachlichen Aufsicht der entsprechenden Dezernate der fünf Bezirksregierungen sowie des Ministeriums für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen. Im Rahmen ihrer Ausbildung nehmen die Lehramtsanwärter*innen an Fachseminaren und an Kernseminaren teil. Letztere sind für die überfachlichen, allgemeinpädagogischen Ausbildungsbelange zuständig.

2. Die Leitlinie „Vielfalt“ innerhalb des Kerncurriculums für den Vorbereitungsdienst

Die Ausbildung im Vorbereitungsdienst in Nordrhein-Westfalen erfolgt für alle Lehrämter entlang sogenannter Handlungsfelder (vgl. Abbildung 1), die wiederum die von der Kultusministerkonferenz (KMK) benannten Standards berücksichtigen (KMK, 2004). Den verschiedenen Handlungsfeldern werden berufsspezifische Handlungssituationen sowie Erschließungsfragen zugeordnet (vgl. MSW NRW, 2016).

„Alle Handlungsfelder stehen untereinander in einer engen wechselseitigen Beziehung. Sie sind mit jeweils unterschiedlicher Gewichtung in allen schulischen Bildungs- und Erziehungsprozessen relevant und werden im Vorbereitungsdienst nicht sequenziell, sondern mit kontinuierlichem Blick auf das Ganze erschlossen“ (MSW NRW, 2016, S. 3).

Dem Handlungsfeld „Vielfalt als Herausforderung annehmen und als Chance nutzen“ kommt indes eine herausgehobene Bedeutung zu: Es wirkt „als Leitlinie Richtung weisend für das Lehrerhandeln in allen Handlungsfeldern, wobei der Begriff der Vielfalt alle Ausprägungen von Individualität umfasst“ (MSW NRW, 2016, S. 2).

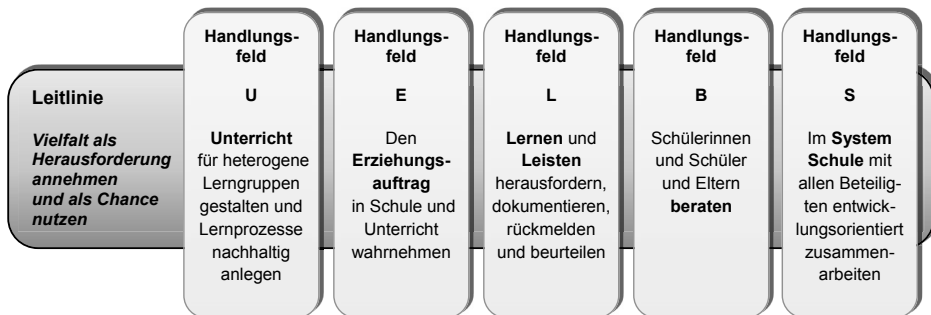


Abbildung 1: Handlungsfelder im Kerncurriculum NRW für den Vorbereitungsdienst

Bezogen auf die Gesamtheit aller Fach- bzw. Kernseminarsitzungen gilt es, sämtliche vorgenannten Handlungsfelder im Sinne einer spirallcurricularen Herangehensweise abzudecken. Auf thematische Verflechtungen zwischen Inhalten des Fach- und Kernseminars wird soweit wie möglich geachtet.

Die Bedeutsamkeit des Merkmals „Vielfalt“ wird zu Anfang des Kerncurriculums explizit herausgestellt – ebenso seine Bandbreite mit Blick auf das Individuum: „Ausgangspunkt allen verantwortlichen Lehrerhandelns ist die in den Lerngruppen gegebene Vielfalt auch in ihren interkulturellen, genderbezogenen, begabungsdifferenzierten, sozialen und behinderungsspezifischen Ausprägungen“ (MSW NRW, 2016, S. 2).

Aus vorgenannter Leitlinie können entsprechend Handlungsaufträge für Lehrkräfte im Umgang mit Vielfalt in Schule und (Fach-)Unterricht abgeleitet werden. Diese umfassen überfachliche Kompetenzen und Standards aus den Bereichen Wissen, Handlungen und Haltungen (z. B. Grundlagen der Mehrsprachigkeit, Durchführung eines sprachsensiblen Unterrichts, Entwicklung eines diversitätssensiblen Professionsverständnisses) die nicht nur Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst, sondern letztlich alle Lehrer*innen im Sinne eines lebenslangen beruflichen Lernens berücksichtigen und trainieren sollten (vgl. Kasten 1).

Kasten 1: Handlungsaufträge für Lehrkräfte im Umgang mit Vielfalt (aus: MSW, 2016, S. 3)

„Lehrerinnen und Lehrer aller Lehrämter und in allen Schulformen

- nutzen die gegebene Vielfalt als Potenzial für bildenden und erziehenden Unterricht in Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen, Eltern sowie anderen Professionen und Einrichtungen,*
- wirken am Aufbau geeigneter Strukturen und Verfahrensweisen im Umgang mit Vielfalt in Schule und Unterricht mit und entwickeln ein entsprechendes Professionsverständnis,*
- erkennen Barrieren für Teilhabe und Lernen sowie Gefahren der Diskriminierung, tragen dazu bei diese abzubauen und gestalten Lernen für alle Lernenden,*
- planen und gestalten herausfordernde Lernsituationen für alle Lernenden,*
- berücksichtigen die individuelle Entwicklung in der deutschen Sprache aller Schülerinnen und Schüler bei der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit auch in multilingualen Kontexten, wertschätzen Mehrsprachigkeit sowie kulturelle Vielfalt und fördern Sprachbildung in allen Fächern und Fachrichtungen,*
- setzen Medien und Kommunikationstechnologien lernförderlich und zur Sicherung von Teilhabe ein und*
- nutzen die Chance der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern.“*

In der konkreten Seminararbeit gilt es nun, aufbauend auf einem derartigen Verständnis von „Vielfalt“, ausbildungsdidaktische Handlungssituationen zu schaffen, die sich wiederum auf o.g. Handlungsfelder beziehen, und Lehrkräften im Vorbereitungsdienst einen entsprechenden Kompetenzerwerb zu ermöglichen, so dass diese sich erfolgreich diesen Herausforderungen in ihren Lerngruppen stellen können.

3. Bestehende Ausbildungsinhalte im Kontext von „Diversität und Vielfalt“ im Fachseminar Geographie

3.1 Formate der Binnendifferenzierung

Um angehende Lehrkräfte des Faches Geographie auf die Vielfalt in ihren Lerngruppen vorzubereiten, waren noch bis weit in die 2010er Jahre die überfachlich etablierten Konzepte der Binnendifferenzierung (vgl. Kasten 2) häufig die einzigen Antworten, die in der geographischen Fachdidaktik der Ersten wie der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung zur Anwendung gelangten (vgl. Uhlenwinkel, 2008; Bahr, 2013a).

Kasten 2: Formen binnendifferenzierenden Unterrichts (aus: Bahr, 2013a, S. 5)

Geschlossene Differenzierungsformen	Offene Differenzierungsformen
Differenzierung nach Lernzugängen – Sehen, Hören, Tun, Lesen Differenzierung nach Lernstilen – verbal-sprachlich, logisch-mathematisch, visuell-räumlich, physisch-kinästhetisch Differenzierung durch Unterstützung – Strukturvorgaben, Unterstützungskarten, Visualisierung – Gruppenarbeit in leistungsheterogenen Gruppen, Partnerarbeit Differenzierung nach Quantität – Fundamentum/Additum, Begleitmaterial – Lerntempoduett, Lerntempotrio Differenzierung nach Qualität – Texte und Abbildungen auf unterschiedlichen Niveaustufen bzw. Abstraktionsgrad, ggf. Unterstützung durch Lernhilfen – Experimente vs. Theorie	Differenzierung durch Individualisierung – Lernkarteien, Lernprogramme, Lernwerkstätten, Lernstationen, Lernbuffets, Lesetagebuch Differenzierung durch langfristige Gruppenarbeit – Materiallage, Aufgabenauswahl, Themenkomplexität, Umfang, Neigung, Gruppenzusammensetzung Differenzierung durch Projektarbeit – Individuelle Bestimmung von Niveau, Umfang und Thema

Ähnlich verhält es sich mit Publikationen der maßgeblichen pädagogischen Fachzeitschriften, die in Schulen verbreitet sind und durchaus einen formativen Einfluss auf die Lehrkräfte ausüben (z. B. Uhlenwinkel, 2008; Bahr, 2013b). Sie enthalten konkrete unterrichtspraktische Beispiele zur Illustration der verschiedenen Ansätze. So stellt Meyer (2008) z. B. ein stadtgeographisches Unterrichtsvorhaben „Shrinking City – Motor City – Region of Racial Disunity: Strukturen, Prozesse und Probleme in Detroit“ zur Verdeutlichung der Differenzierung nach Lernstilen vor, in welchem Schüler*innen sich die geographischen Sachverhalte arbeitsteilig erschließen:

- Lernende, die vorwiegend auf die verbal-sprachliche Lernstrategie zurückgreifen, erhalten Text- und Kartenmaterial und stellen die Stadtentwicklung und den Schrumpfungsprozess Detroits in einem kontinuierlichen Text schriftlich dar (z. B. Reiseführerbeitrag, Abhandlung).
- Lernende, die vorwiegend auf die visuell-räumliche Lernstrategie zurückgreifen, erhalten Text- und Bildmaterialien, zu denen sie im Anschluss aufgabengeleitet und unter Nutzung des Prinzips des Wechsels der Darstellungsformen (vgl. Leisen, 2014) eine Skizze oder Zeichnung zum Aufschwung Detroits als Autostadt und der späteren Deindustrialisierung anfertigen.
- Lernende, die vorwiegend auf den logisch-mathematischen Lernstil zurückgreifen, sichten zahlreiche Statistiken und Diagramme zur demographischen und sozialräumlichen Entwicklung der Stadt und stellen unter Nutzung von Diagrammen und Kartenskizzen den Suburbanisierungsprozess und den Prozess der sozialräumlichen Segregation heraus (vgl. Meyer, 2008).

Grundvoraussetzung zur Erstellung derartiger Materialien ist eine entsprechend ausgebildete diagnostische Kompetenz der Lehrer*innen. Zwecks Schulung ihrer diesbezüglichen Kompetenzen können letztere z. B. auf ein Diagnosetool zurückgreifen, welches Uhlenwinkel (2008) vorstellt.

Vielen Ansätzen der Differenzierung nach Lernzugängen und Lernstilen, Quantität und Qualität gemein ist zudem der hohe Arbeits- und Materialerstellungsaufwand seitens der Lehrkraft, da eine Bandbreite an Materialien zur Verfügung gestellt werden muss. So weist Bahr auf die „Kehrseite“ einer einseitig derart verstandenen und praktizierten Binnendifferenzierung hin: „Schon allein wegen des Arbeitsaufwandes wird es nicht gelingen, in jeder Stunde ein ausgefeiltes binnendifferenzierendes Unterrichtsangebot bereit zu halten“ (Bahr, 2013a, S. 8).

Der zeitliche Aspekt des Vorbereitungsaufwandes ist eine nicht zu unterschätzende Herausforderung für Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität und Vielfalt. Gerade die Lehrer*innenbildung steht hier in der Pflicht, eine Ressourcenschonung der jungen Lehrkräfte im Blick zu haben und alltagstaugliche Lösungen und Formate für Binnendifferenzierung anzubieten und vorzuleben, die im Vorbereitungsaufwand überschaubar sind und trotzdem ein hinreichendes Förder- und Unterstützungspotenzial bieten.

In diesem Zusammenhang fällt der Form der Binnendifferenzierung durch Unterstützungssysteme und Lernhilfen, mithin Scaffolding (vgl. Gibbons, 2002; Meyer, 2009; Zydariß, 2010), eine Schlüsselrolle zu. Beschränkten sich im deutschsprachigen Fachunterricht Geographie – und nicht nur dort, sondern auch in vielen anderen Fächern – Unterstützungssysteme ebenfalls bis weit in die 2010er Jahre vorrangig auf inhaltsbezogene sogenannte „Hilfe- oder Tippkärtchen“, gewinnen seit einigen Jahren sprachbezogene Unterstützungssysteme, wie man sie aus dem bilingualen Sachfachunterricht kennt (vgl. Böing, 2011), merklich an Bedeutung im Kontext des Umgangs mit sprachlicher und kultureller Vielfalt in Lerngruppen. Dementsprechend werden sie nunmehr auch in der Fachseminararbeit zur Vorbereitung auf den deutschsprachigen Geographieunterricht thematisiert.

So lernen die Lehramtsanwärter*innen die zwei in der Literatur verbreiteten Klassifizierungssysteme des Scaffoldings kennen:

- die Unterscheidung in Makro- und Mikro-Scaffolding nach Gibbons (2002), auf die eher in der Zweitsprachenforschung zurückgegriffen wird;
- die Differenzierung nach Input- und Output-Scaffolding (vgl. Meyer, 2009; Zydariß, 2010), auf die eher in der Fremdsprachen- und bilingualen Sachfachdidaktik zurückgegriffen wird.

Das Gibbons'sche Konzept setzt sich aus den Phasen „Bedarfsanalyse“ (= Blick auf den Sprachbedarf zur Realisierung der Aufgabe), „Lernstandsanalyse“ (= Sprachstand der Schüler*innen) sowie „Unterrichtsplanung“ zusammen, welche das Makro-Scaffolding umfassen. Die Unterrichtsinteraktion und die konkrete unterrichtspraktische Umsetzung vor Ort wird als Mikro-Scaffolding bezeichnet (Gibbons, 2002).

Die Unterteilung in Input- bzw. Output-Scaffolding orientiert sich an dem Unterscheidungsmerkmal Textrezeption bzw. Textproduktion. Demnach unterstützen Maßnahmen des Input-Scaffoldings die Informationsaufnahme, Maßnahmen des Output-Scaffoldings die mündliche bzw. schriftliche Textproduktion. Eine in der Fachseminararbeit hereingereichte Kurzübersicht erleichtert den Überblick über die Bandbreite an Maßnahmen (vgl. Kasten 3).

Kasten 3: Input- und Output-Scaffolding-Maßnahmen (aus: Böing, Grannemann & Lange-Weber, 2017; leicht verändert nach Böing, 2011)

	<i>Input-Scaffolding zur Unterstützung der Textrezeption</i>	<i>Output-Scaffolding zur Förderung der mündlichen und schriftlichen Textproduktion</i>
Sprachlich-diskursive Verfahren, z. B.	<ul style="list-style-type: none"> – lesebegleitende Annotationen am rechten Textrand auf gleicher Höhe – Unterstreichen bzw. Fettdruck zentraler Schlüsselbegriffe zur Erhöhung der Leserleitung und zur Schaffung von Verstehensinseln – Vorstrukturieren komplexerer Texte durch Einfügen von Absätzen nach Sinnabschnitten 	<ul style="list-style-type: none"> – Bereitstellen von benötigtem Fachwortschatz sowie fachkommunikativen Redemitteln – Einfordern eines Wechsels der Darstellungsform (z. B. Umwandlung eines Textes in ein Schaubild) – Visualisierung und Kognitivierung von Diskursfunktionen inkl. Bereitstellung von Formulierungsbausteinen (z. B. Definieren, Klassifizieren, Ursache-Wirkung)
Grafisch-visuelle Verfahren, z. B.	<ul style="list-style-type: none"> – Unterstützendes Illustrieren von Sachverhalten durch Fotos, Bilder, Piktogramme etc. 	<ul style="list-style-type: none"> – Bereitstellung von vorstrukturierten Tabellen, Schaubildern etc. bei der aufgabengeleiteten Erarbeitung
Unterrichtsmethodische Hilfestellungen, z. B.	<ul style="list-style-type: none"> – Rückgriff auf Aktivitäten vor dem Lesen: Erwartungshaltungen aufbauen, Vorwissen aktivieren, Kontext antizipieren – Rückgriff auf Aktivitäten während des Lesens: Vermittlung bestimmter Lesetechniken, die es den Schüler*innen ermöglichen, sich auf bestimmte herauszufilternde Inhalte zu konzentrieren (<i>scanning, skimming</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> – Rückgriff auf Aktivitäten nach dem Lesen: – Maßnahmen der Schreibdidaktik (Vorbereitung-Durchführung-Überarbeitung) – Durchführung von Schreibkonferenzen – Peer-to-peer-Schreibberatungen: verschiedenfarbiges Unterstreichen bzw. Markieren am Rand von Fachbegriffen, fachsprachlichen Redewendungen, Materialbezügen, Strukturelementen (<i>Einleitung, Hauptteil, Schluss</i>), deskriptiven, analytischen, begründenden und beurteilenden Passagen etc.
Maßnahmen zur Bewusstseinsbildung und Verständnisaktivierung, z. B.	<ul style="list-style-type: none"> – Ermutigung zum Aufbau einer positiven Rezeptionshaltung durch Konzentration auf Verstandenes – Erkenntnisgenerierung, dass nicht jedes Wort verstanden werden muss, um die Aufgabe bearbeiten zu können 	<ul style="list-style-type: none"> – Selbst- und Partnerevaluation – Lernwegreflexion und Metakognition

Vielfach sind die dort aufgeführten Binnendifferenzierungsformate mindestens ebenso erfolgsversprechend für die Lernenden, aber insgesamt weniger aufwändig für die Lehrkraft zu realisieren als die zuvor oben genannten Binnendifferenzierungsformate über Lernzugänge und Lernstile, Quantität und Qualität. Denn es müssen nicht unterschiedliche Materialien für die Lernenden konzipiert werden (z. B. die in Unterrichtsbesuchen immer noch weit verbreiteten sogenannten „Zusatzaufgaben für Schnelle“) (vgl. Bahr, 2013a), sondern die Lehrkraft stellt Unterstützungsverfahren bereit, auf die die Lernenden bedarfsorientiert und flexibel zurückgreifen können. Dies können

- auf Wortebene sog. „Wortspeicher“ sein,
- auf Satzebene Formulierungshilfen in Abhängigkeit von der benötigten Diskursfunktion (etwa im Fach Geographie: „Ursache – Wirkung benennen“, „Kontinuität und Wandel ausdrücken“, „Abwägen“),
- auf Textebene möglicherweise Strukturierungs- und Visualisierungshilfen (vgl. Brüning & Saum, 2007).

3.2 Lehrer*innenhandeln und Sprachbildung: Vorbereitung für einen sprachsensiblen Fachunterricht

In Anbetracht der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in den Klassenzimmern rückt Sprachbildung mehr und mehr in den Fokus des Lehrer*innenhandelns – auch in der Ausbildung. So hat der sprachensible Fachunterricht als Querschnittsthema seit mehreren Jahren Einzug in die Kern- und Fachseminararbeit im Bundesland Nordrhein-Westfalen gefunden. Zurückgegriffen werden kann hier seit 2017 auf eine umfangreiche multimediale Veröffentlichung des Projekts „Sprachsensibles Unterrichten fördern – Angebote für den Vorbereitungsdienst“ (vgl. Oleschko, 2017).

Bei diesem Projekt (Laufzeit 2015–2017) handelt es sich um eine gemeinsame Initiative des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, der Stiftung Mercator und der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) NRW. In fünf Clustern (Gesellschaftswissenschaften, Naturwissenschaften, Mathematik, Sprachen, fachübergreifend) wurden durch multiprofessionelle Teams von universitären Didaktiker*innen sowie Seminarausbilder*innen Materialien für den Einsatz in Fach- und Kernseminaren entwickelt.

Das Handbuch stellt vielfältige Instrumente für den Einsatz in der Fachseminararbeit zur Verfügung. Für die Fächer der Gesellschaftswissenschaften sind dies u. a. „Steckbriefe“ für die Gestaltung von Fachseminarsitzungen (vgl. Böing, Granemann & Lange-Weber, 2017). Diese beziehen sich auf unterschiedliche sprachbildende Handlungssituationen, auf die eine Lehrkraft im Fachunterricht trifft, z. B. „Lesen und Verstehen fördern“, „Schreiben fördern im Fachunterricht“, „Unterrichtsinteraktion und -kommunikation sprachsensibel gestalten“ (vgl. Abbildung 2).

Oftmals lassen diese Themen sich gut an „bereits bestehende“ Fachseminarsitzungen zu den o.g. Handlungsfeldern andocken (z. B. Handlungsfeld U: Fachunterricht kompetenzorientiert durchführen; Handlungsfeld L: Schriftliche Leistungsüberprüfungen im Fach Geographie konzipieren und Leistungen fördern). Denn der Diversität und Vielfalt in den Lerngruppen mit einem sprachsensiblen Fachunterricht zu begegnen, bedeutet zunächst, fachliche und fachdidaktische Prinzipien – in diesem Fall des Schulfaches Geographie – als erstes Gütekriterium eines sprachsensiblen Fachunterrichts zu berücksichtigen, um diesen nicht durch sprachdidaktisch orientierte Erschließungswege zu verwässern (wie man es in manchen gut gemeinten Materialien vorfindet, die nicht auf eine geographie-, sondern eine sprachdidaktische Herangehensweise setzen). Insofern ist die Anschlussfähigkeit sprachbildender Maßnahmen an die Fachdidaktik von maßgeblicher Bedeutung für deren Erfolg für den Fachunterricht!

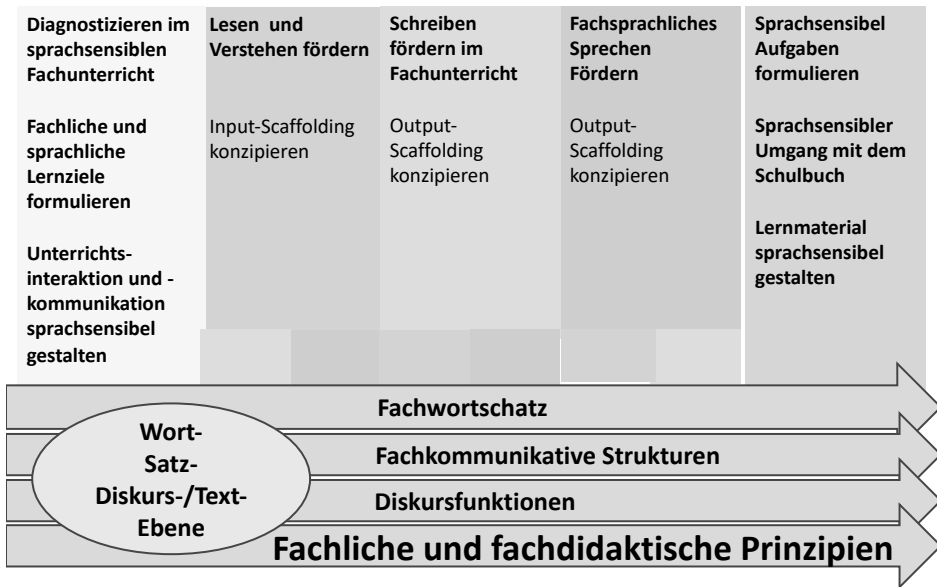


Abbildung 2: Aufgaben einer Lehrkraft im sprachsensiblen Fachunterricht (in Anlehnung an Böing, Grannemann & Lange-Weber, 2017)

Wie Sprachbildung in die Fachseminararbeit integriert werden kann, sei exemplarisch an der Handlungssituation „Schreiben fördern im Fachunterricht Geographie“ dargestellt (verortet im Handlungsfeld L: Lernen und Leisten herausfordern, dokumentieren, rückmelden und beurteilen): Eine große Herausforderung für Lehrkräfte – nicht nur im Vorbereitungsdienst – ist die Vorbereitung der Schüler*innen auf mehrstündige schriftliche Leistungsüberprüfungen in der Sekundarstufe II, in Nordrhein-Westfalen Klausuren genannt, die in der Einführungsphase neu einsetzen (bisher in Klasse 10, bald wieder in Klasse 11). Anders als in den sog. Hauptfächern Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen, in denen Klassenarbeiten geschrieben

werden, kann im Fach Geographie nicht auf derartig umfangreiche Schreiberfahrungen aus der Sekundarstufe I zurückgegriffen werden. Bei einer Geographieklausur handelt es sich vom Klausurtypus her um eine „Materialgebundene Problemerkörterung mit mehreren Teilaufgaben“, in deren Rahmen ein Materialmix bestehend aus kontinuierlichen Texten und nicht kontinuierlichen Texten (Statistiken, Karten, Diagrammen etc.) untersucht wird. Den Lernenden bereiten das Erfassen der vielfältigen Informationen sowie das strukturierte Schreiben oftmals Schwierigkeiten.

Aus diesem Grund lernen die Referendar*innen im Fachseminar Geographie Prinzipien und Maßnahmen zur Förderung der Schreibkompetenz kennen, die sie in ihren Lerngruppen anwenden können. Dazu zählen u. a. Methoden, die den Schreibprozess steuern (Aktivitäten vor dem Schreiben, während des Schreibens, nach dem Schreiben), Kenntnisse über Scaffolding-Maßnahmen ebenso wie Strategien zum Umgang mit Fehlern oder auch Möglichkeiten zur Initiierung eines Schreibfeedbacks im *peer-to-peer*-Format. Da stets das fachliche Schreiben im Fokus steht, erfolgt eine Ausschärfung auf Anforderungen an Texte im Fach Geographie. Neben Anforderungen auf inhaltlich-struktureller Ebene (Schrittfolge: Teilaufgabe 1: Lokalisierung und Beschreibung des Sachverhalts, Teilaufgabe 2: Analyse des Sachverhalts, Teilaufgabe 3: Kriterien geleitete Diskussion der Problemfrage; alles erfolgt unter Rückgriff auf Materialverweise) besitzen fachspezifische Sprachhandlungen, die zum Ausdruck gebracht werden müssen, eine herausgehobene Wichtigkeit. Hierzu zählen maßgebliche Diskursfunktionen wie „Lokalisieren“, „Hypothesen formulieren“, „beschreiben“, „Erklären“, „Ursache und Wirkung benennen“, „Beurteilen“. So ist es wichtig, dass Referendar*innen den Zusammenhang zwischen Operatoren in den Aufgaben, den geforderten Sprachhandlungen bzw. Diskursfunktionen sowie Redemitteln erkennen und dementsprechend Unterstützungsmaßnahmen für die Schüler*innen konzipieren. Es wird deutlich, dass es sich hierbei um eine höchst fachbezogene Aufgabe für Lehrkräfte handelt, bei der sprachliches Lernen maßgeblich über die Qualität und den Erfolg von fachlichem Lernen – hier der Anfertigung von Geographieklausuren – entscheidet.

Um den Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern Unterstützung zukommen zu lassen, wird bei der Arbeit im Fachseminar Geographie auf eine Zusammenstellung von Diskursfunktionen, Visualisierungen und Redemitteln für den Fachunterricht in den Gesellschaftswissenschaften zurückgegriffen, die im Rahmen des vorgenannten Projektes „Sprachsensibles Unterrichten fördern – Angebote für den Vorbereitungsdienst“ entstanden ist. Die dort aufgeführten Diskursfunktionen sind:

Lokalisieren, Definieren, Klassifizieren, Hypothesen/Vermutungen formulieren, Erklären, Begründen, Vergleichen und kontrastieren, Abläufe und Sequenzen benennen, Ursache-Wirkung benennen, Kontinuität und Wandel ausdrücken, Schichtungen ausdrücken, Abwägen, Beurteilen, Bewerten, Folgern, Regelmäßigkeiten ausdrücken sowie Beschreiben (wahrnehmungsbasiert, Abläufe, Schichtungen, Zyklen). Einen exemplarischen Einblick liefert die folgende Abbildung 3.



Ursache-Wirkung benennen		<ul style="list-style-type: none"> • Aufgrund ... /Aus diesem Grund ... • Daraus ergibt sich .../Daraus folgt ... • ... hat zur Folge ... • Ursache der/des ... ist ... • weil .../da... • Als Gründe sind zu nennen ... • Die Konsequenz davon ist ... • Infolgedessen ... • Deswegen .../Daher .../Deshalb ...
Kontinuität und Wandel ausdrücken		<ul style="list-style-type: none"> • Bevor .../Danach ... • Zunächst .../Vor zwei Jahren ... • Zu Beginn des 18. Jahrhunderts ... • Ende der 1990er-Jahre ... • Zwei Jahre später ... • Vor dem Wechsel/Ereignis ... • Früher ... • Heute .../Heutzutage .../Aktuell .../Momentan .../Gegenwärtig ... • Zukünftig .../In der Zukunft ... • Langfristig .../Kurzfristig... • Im Verlauf (der ersten Hälfte des 19. Jh.) • ... in der ersten Phase, in der zweiten Phase ...

Abbildung 3: Zusammenstellung: Diskursfunktionen, Visualisierungen und Redemittel (aus: Böing, Grannemann, Lange-Weber, 2017, S. 78)

Es wird deutlich, eine derartig angelegte Schulung der Lehramtsanwärter*innen für die Durchführung von sprachsensiblen Fachunterricht intendiert eine Förderung aller Schüler*innen. Jede*r einzelne Lernende – unabhängig von Alter, Geschlecht, sozialen und kulturellen Voraussetzungen – kann profitieren: leistungsstarke Schüler*innen mit einem rein deutschsprachigen Familienhintergrund ebenso wie Schüler*innen mit einer internationalen Familiengeschichte, Kinder aus bildungsnahen Familien ebenso wie diejenigen mit entsprechendem Förderbedarf etc. Und auch Lehrkräften im Vorbereitungsdienst selbst ermöglicht die schulend-formative Fokussierung auf sprachbildende Maßnahmen im Sinne einer affektiven wie kognitiven *language and learning awareness* (vgl. Settineri, 2019) einen Kompetenzzuwachs im Umgang mit Diversität und Vielfalt in ihrem Fach, den sie in dieser Form in der Regel im Studium noch nicht erfahren haben.

4. Ausblick: Sensibilisierung der Lehrkräfte für einen sprachen- und kulturensensiblen Fachunterricht

Wie dargelegt, orientiert sich die Vorbereitung der Lehramtsanwärter*innen im exemplarisch vorgestellten Fachseminar Geographie auf die Leitlinie „Vielfalt als Herausforderung annehmen und als Chance nutzen“ bislang auf die Aspekte „Binnendifferenzierung“ und „Durchführung eines sprachsensiblen Fachunterrichts“, welche mit den anderen Handlungsfeldern verknüpft werden.

Entsprechend den zur Verfügung gestellten Materialien und dem vorherrschenden Diskurs um sprachsensiblen Fachunterricht in Schule und Ausbildung sei an dieser Stelle betont, dass unter dem „herkömmlichen Konzept“ sprachsensiblen

Fachunterrichts im Grunde ein einsprachig auf die deutsche Unterrichtssprache ausgerichteter Fachunterricht praktiziert wird, welcher vorrangig im Zielfokus der Bemühungen der Sprachförderung steht.

Herkunftssprachen und -kulturen werden nach Beobachtungen des Verfassers – zumindest im Fachunterricht Geographie der Gymnasien und Gesamtschulen – nach wie vor kaum bis gar nicht mit einem inhaltlich-kognitiven, fachlichen Mehrwert genutzt, sondern allenfalls im Sinne der Interkomprehension (vgl. Böing, 2004) zum Aufbau des Fachverständnisses in der deutschen Sprache herangezogen.

Erkennt man jedoch an, dass „Mehrsprachigkeit“ und „Mehrkulturalität“ – auch im Fachunterricht, erst recht in demjenigen der Gesellschaftswissenschaften – einen unterrichtlichen Mehrwert generieren können, so liegen Entwicklungsmöglichkeiten einer diversitätssensiblen Seminararbeit im Fach Geographie auf der Hand. Entsprechende Diskussionen über eine wünschenswerte mehrsprachige Ausgestaltung des bilingualen Sachfachunterrichts gehen im Übrigen in dieselbe Richtung (vgl. Böing & Palmen, 2012; Bonnet, 2019).

Dass eine verstärkte Berücksichtigung der Aspekte „Mehrsprachigkeit“ und „Mehrkulturalität“ nicht nur seminar didaktisch legitimiert, sondern explizit durch die Kultusbehörden gewünscht ist, belegt ein Blick in die Begleittexte des Kerncurriculums für die Lehrer*innenbildung im Land Nordrhein-Westfalen. So heißt es im amtlichen Bekanntmachungsorgan „Schule NRW“ des Ministeriums für Schule und Bildung (MSB): „Das Handlungsfeld „Vielfalt“ wirkt dabei als Leitlinie richtungweisend für das Lehrerhandeln in allen Handlungsfeldern. Die sprachliche Entwicklung der Schüler*innen erfährt dabei besondere Aufmerksamkeit und soll bei der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit in unterschiedlichen Kontexten berücksichtigt werden. Dazu zählen multilinguale Kontexte, Wertschätzung von Mehrsprachigkeit, kulturelle Vielfalt und Sprachbildung in allen Fächern“ (MSB NRW, 2017 zitiert nach Oleschko, 2017, S. 12).

Gleichwohl fehlt es derzeit in den Gesellschaftswissenschaften noch an Ideen und Modellen für die Integration von „Mehrsprachigkeit“ und „Mehrkulturalität“ sowohl in den Schulunterricht als auch in die Ausbildungscurricula. Und selbst in einer aktuellen Veröffentlichung mit Blick auf den bilingualen Sachfachunterricht, der in puncto Sprachsensibilität immer schon Vorreiter war (vgl. Leisen 2013), ist zu lesen: „Im Hinblick auf eine mehrsprachige Schülerschaft sollten durch bilinguale Module mehr Sprachen im Unterricht eine Rolle spielen“ (Abendroth-Timmer, 2019, S. 525). Auf mögliche Bedenken einer solchen Herangehensweise geht Abendroth-Timmer sogleich ein, nicht ohne im Anschluss auch den entscheidenden Vorteil für die Lernenden hervorzuheben:

„Informationen aus herkunftssprachlichen Texten durch Lernende selbst einbringen zu lassen, birgt wohl das Problem der fachlichen Absicherung der Inhalte, wenn die Lehrkraft die entsprechende Sprache nicht selbst spricht. Umgekehrt zeigt die Forschungslage, dass die Einbeziehung herkunftskultureller Informationen Lernende in ihrer Identität stärken kann“ (Abendroth-Timmer, 2019, S. 525).

Derartige mehrsprachenorientierte Verfahrensweisen im Sachfach ermöglichen, „die interkulturelle Bildung der gesamten Lerngruppe (zu) vertiefen und das *investment* der Mehrsprachigen (zu) erhöhen“ (Bonnet, 2019, S. 511).

Vor dem Hintergrund, dass in den Fachseminaren der zweiten Phase die jungen Lehramtsanwärter*innen mehr und mehr auch auf einen Einsatz im Fachunterricht in den sog. Internationalen Vorbereitungsklassen vorbereitet werden (müssen) – Geographie ist hier aufgrund der zahlreichen möglichen Alltagsbezüge ein durchaus verbreitetes Fach – gewinnt diese Dimension einer veritablen sprachen- und kulturrensensiblen Ausbildung, die Adjektive sind bewusst im Plural gesetzt, eine besondere Bedeutung.

Mit Blick auf die Lehrkräfte – und nicht nur diejenigen im Vorbereitungsdienst – ist es auch aus fachlicher und fachdidaktischer Sicht wünschenswert, diese in Zukunft vermehrt in Richtung mehrsprachigkeits- und mehrkulturalitätsdidaktischer Ansätze zu qualifizieren.

Für das Fachseminar Geographie wären z. B. folgende Entwicklungsachsen denkbar, in denen Lehramtsanwärter*innen ihre unterrichtsbezogenen Kompetenzen stärken:

- die Anbahnung von *Linguistic Landscaping* mit Schüler*innen in einem Stadtviertel in der Nähe der Schule (vgl. Bonnet, 2019, S. 512): Schüler*innen identifizieren mehrsprachige und mehrkulturelle Begebenheiten im Raum (z. B. Schilder, Schaufensterbeschriftungen, Werbeplakate, aushängende Speisekarten etc.) und reflektieren diese im Anschluss fachbezogen gemeinsam;
- die Durchführung von sprachvergleichenden Kontrastierungen unter Nutzung plurilingualler Methoden der Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. Bonnet, 2019, S. 511) zur Sensibilisierung für internationalen geographischen Fachwortschatz;
- die Initiierung einer fachbezogenen mehrsprachigen und mehrkulturellen Textarbeit (vgl. Böing, 2019), in deren Rahmen Schüler*innen durch vergleichende Betrachtungen von Sachverhalten in mehreren Sprachen fachliche Erkenntnisgewinne generieren, die ohne die Hinzunahme einer anderen Sprache gar nicht möglich wären, da die fremdsprachigen Begriffe Fachkonzepte spiegeln, die in der deutschen Geographie nicht existieren. Gemeint sind z. B. sog. kulturelle Skripte (vgl. Albrecht & Böing, 2010), d. h. fachspezifische Begriffe und Konzepte, die nicht oder nur schwer von einer in die andere Sprache übersetzt- bzw. übertragbar sind (z. B. von der L 2 Französisch in die L 1 Deutsch). Hier kann zur Didaktisierung von theoriegeleiteten Vergleichen beispielsweise zurückgegriffen werden auf das *Integrated Dynamic Model* nach Diehr (2016):

„Das Modell thematisiert gezielt vergleichende Betrachtungen von Alltags- und Fachsprache in Verbindung mit den hinter den Begriffen stehenden Konzepten in L 1 und L 2. Im Zentrum der kontrastiven Wortschatz- oder Textarbeit in zwei oder mehreren Sprachen stehen die jeweiligen Äquivalenzgrade der durch die Begriffe bezeichneten Konzepte, d. h. fehlende Äquivalenz (Lakunen), Nichtäquivalenz, partielle Äquivalenz, vollständige Äquivalenz“ (Böing, 2019, S. 175).

In den vorgenannten Zusammenhängen darf nicht vergessen werden, dass digital-gestützte Lernumgebungen ganz neue Möglichkeiten bieten, derartige mehrsprachigkeits- und mehrkulturalitätsdidaktischen Ansätze umzusetzen (z. B. inhaltlich: durch die Verfügbarkeit von aktuellen Sachinformationen im World Wide Web; methodisch-technisch: Umsetzung von mehrsprachigen Vergleichen über die elektronische Plattform ScribJab) (vgl. Bonnet, 2019).

Insgesamt steht die Frage der gewinnbringenden Integration von Herkunft- und Familiensprachen sowohl im Fachunterricht Geographie als auch in der Lehrer*innenausbildung Geographie in der ersten und zweiten Phase ganz am Anfang. Ein Blick in die Mathematikdidaktik – hier konkret in das Projekt *MuM-Multi – Sprachenbildung im Mathematikunterricht unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit*² – kann möglicherweise auch für die Geographiedidaktik und die Aus- und Fortbildung von Geographielehrkräften erste Impulse geben (vgl. Settineri, 2019).

Zum Abschluss dieses Beitrags soll noch einmal der Blick auf die Formulierung der Leitlinie „Vielfalt“ in ihrer ausführlichen Umschreibung des Handlungsfeldes getätigt werden: Dort heißt es – quasi gleichermaßen als Auftrag und Botschaft für Lehrkräfte: „Vielfalt als Herausforderung annehmen und als Chance nutzen“.

Dass die Lehrer*innenbildung im Fachseminar Geographie versucht, diesem Auftrag hinsichtlich des ersten Teils der Botschaft „Vielfalt als Herausforderung annehmen“ durch die Thematisierung und Erprobung von Maßnahmen der Binnendifferenzierung sowie des sprachsensiblen Fachunterrichts auf der Basis des gegenwärtigen Standes von Wissenschaft, Forschung und Schulpraxis (einigermaßen) gerecht zu werden, konnte hoffentlich in diesem Beitrag herausgestellt werden.

Hinsichtlich des zweiten Teils der Botschaft „Vielfalt als Chance nutzen“ bleibt zu hoffen, dass sich die Lehrer*innenbildung an den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung wie an den Universitäten die explizit geforderte „Wertschätzung von Mehrsprachigkeit“ (vgl. MSW, 2017 zitiert nach Oleschko, 2017) auch für den Fachunterricht verstärkt zu einer Aufgabe der fachlichen Unterrichtsentwicklung macht und nicht als eine bloße Aufgabe einer allgemeinpädagogisch-gesellschaftlich ausgerichteten Schulentwicklung versteht.

Damit sind ausdrücklich auch Unterrichtspraxis und Fachseminare angesprochen, denn im Rahmen des Fachunterrichts kann Wertschätzung über kognitiv erfahrene mehrsprachige und mehrkulturelle Sachverhalte in besonderer Weise zum Ausdruck gebracht werden (etwa durch den Vergleich eines landwirtschaftlichen Betriebs aus den Herkunftsländern der Schüler*innen mit einem landwirtschaftlichen Betrieb aus Deutschland). Das soeben erschienene „Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik“ (Fäcke & Meißner, 2019) ist in diesem Zusammenhang sicherlich ein wertvoller Wegweiser und Ideengeber für die diesbezügliche Ausbildungsarbeit in Fachseminaren und Universitäten.

Nicht zuletzt ist die Frage einer wertschätzenden und fachlich gewinnbringenden Öffnung des (Fach-)Unterrichts für Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität auch eine Frage der Haltung der Lehrkräfte. Letztere bestimmt im Endeffekt, wie

2 <http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/projekte/mum/tp-MuM-Multi.shtml>

diese ihren Unterricht inhaltlich planen und methodisch gestalten. Die erste und zweite Phase der Lehrer*innenbildung sollten die jungen Lehrkräfte auf diesem Weg in Richtung eines sprachen- und kulturensensiblen Fachunterrichts ermutigen und ihnen Orientierung durch die gemeinsame Entwicklung und Erprobung von Unterrichtskonzepten bieten.

Literatur

- Abendroth-Timmer, D. (2019). Öffnung bilingualer Bildungsgänge zur Mehrsprachigkeit. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. (S. 523–526). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Albrecht, V. & Böing, M. (2010). Wider die gängige monolinguale Praxis?! – Mehrperspektivität und kulturelle Skripte als Wegbereiter der Zweisprachigkeit im bilingualen Geographieunterricht. In S. Doff (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht in der Sekundarstufe – eine Einführung*. (S. 58–71). Tübingen: Narr.
- Bahr, M. (2013a). Der Vielfalt mit Vielfalt begegnen. Binnendifferenzierung im Geographieunterricht. *Praxis Geographie*, 6, 4–9.
- Bahr, M. (Hrsg.). (2013b). Binnendifferenzierung. Individuelle Lernwege anbieten. *Praxis Geographie*, 6.
- Böing, M. (2004). Interkomprehension und Mehrsprachigkeit. Ein Erfahrungsbericht aus dem zweisprachig-deutsch-französischen Bildungsgang. *französisch heute*, 34, 18–31.
- Böing, M. (2011). Comment aborder l'enseignement bilingue? Bilinguale Unterrichtsvorhaben planen und durchführen. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 110, 2–8.
- Böing, M. (2019). Mehrsprachige und mehrkulturelle Textarbeit. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. (S. 173–177). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Böing, M., Grannemann, K. & Lange-Weber, S. (2017). Cluster Gesellschaftswissenschaften. In S. Oleschko (Hrsg.), *Sprachsensibles Unterrichten fördern – Angebote für den Vorbereitungsdienst*. (S. 68–103). Berlin: trigger medien.
- Böing, M. & Palmen, P. (2012). Bilingual heißt zweisprachig! Überlegungen zur Verwendung beider Sprachen im bilingual deutsch-französischen Geographieunterricht. In B. Diehr & L. Schmelter (Hrsg.), *Bilingualen Unterricht weiterdenken. Programme, Positionen, Perspektiven*. (S. 73–90). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bonnet, A. (2019). Bilingualer Sachfachunterricht in der Perspektive von vorhandener und weiterzubauender Mehrsprachigkeit. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. (S. 505–513). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Brüning, L. & Saum, T. (2007). *Erfolgreich unterrichten durch Visualisieren. Grafisches Strukturieren mit Strategien des kooperativen Lernens*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Diehr, B. (2016). Doppelte Fachliteratur im bilingualen Unterricht. Theoretische Modelle für Forschung und Praxis. In B. Diehr, A. Preisfeld & L. Schmelter (Hrsg.), *Bilingualen Unterricht weiterentwickeln und erforschen*. (S. 57–84). Frankfurt: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-07058-3>
- Fäcke, C. (2019). Mehrkulturalitätsdidaktik als Gegenstand der Lehrerbildung. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. (S. 153–158). Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Fäcke, C. & Meißner, F.-J. (Hrsg.). (2019). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004)*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [15.10.2019].
- Leisen, J. (2013). Deutschsprachiger Fachunterricht an Auslandsschulen. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. (S. 94–102). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Leisen, J. (2014). Wie soll ich denn meinen Unterricht planen? Lehr-Lern-Prozesse planen am Beispiel Elektrizitätslehre in Physik. In U. Maier (Hrsg.), *Lehr-Lernprozesse in der Schule: Referendariat. Praxiswissen für den Vorbereitungsdienst*. (S. 102–117). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, C. (2008). Shrinking City – Motor City – Region of Racial Disunity: Strukturen, Prozesse und Probleme in Detroit. *Praxis Geographie*, 3, 14–21.
- Meyer, O. (2009). Content and Language Integrated Learning (CLIL) im Geographieunterricht. Strategien und Prinzipien für ein erfolgreiches Unterrichten. *Praxis Geographie*, 5, 8–13.
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016). *Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen*. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Lehrkraft-werden/Vorbereitungsdienst/Kerncurriculum.pdf> [15.10.2019].
- Oleschko, S. (Hrsg.). (2017). *Sprachsensibles Unterrichten fördern – Angebote für den Vorbereitungsdienst*. Berlin: trigger medien.
- Settinieri, J. (2019). Unterrichten in vielsprachigen Lerngruppen. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. (S. 505–509). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Uhlenwinkel, A. (2008). Binnendifferenzierung im Geographieunterricht. *Praxis Geographie*, 3, 4–8.
- Zydatiś, W. (2010). Scaffolding im bilingualen Unterricht. Inhaltliches, konzeptuelles und sprachliches Lernen stützen und integrieren. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 106, 2–7.

Ute Faber und Michèle Schnitker

„Orcan, raus!“ – Ein Blick in die Unterrichtspraxis

„Orcan, raus!“ schneller als ich denken kann, war es über die Lippen! Seit Wochen ließ mich diese immer wiederkehrende Situation verzweifeln.

Ich erkläre – Orcan spricht. Aller Bemühungen zum Trotz.

Die „vier Schritte“. Eigentlich hatte ich mir genau überlegt, was ich sagen wollte.

Orcan war mein Thema, und als ich mit der Bahn nach Hause fuhr auf dem Rückweg von einem zweitägigen Einführungsseminars in die „Gewaltfreie Kommunikation“ nach Marshall Rosenberg, hatte ich vier Schritte im Gepäck, mit denen ich es jetzt besser machen wollte.

Orcan, wenn ich höre, dass du mit deinem Nachbarn sprichst, während ich hier vorne stehe (meine *Beobachtung*) und euch beschreibe, was Ihr gleich tun sollt, bin ich genervt (mein *Gefühl*, wenn ich diese Beobachtung mache), weil mir eure Sicherheit während des Experimentierens (mein *Bedürfnis*: Beitragen) wichtig ist.

Kannst du mir bitte sagen, was es jetzt zu besprechen gibt? (meine *Bitte*)

Zwei Tage hatte ich an diesem Satz gearbeitet.

„Gewaltfreie Kommunikation“, GFK, ist ein Kommunikationsmodell, das es ermöglicht, dass Menschen aufrichtig und transparent in Verbindung mit ihren Mitmenschen treten können.

Das ist es eigentlich, was ich auch mit Orcan wollte. Dabei gewinnt man an einer anderen Art der Verbindung zu einander. Diese Qualität der Beziehung lässt sich auf die Anerkennung der Bedürfnisse aller Beteiligten zurückführen. Wenn es gelingt, sich seine eigenen Bedürfnisse zu vergegenwärtigen, sich für die Erfüllung dieser Bedürfnisse zu engagieren, dafür zu gehen und dabei die Bedürfnisse seiner Mitmenschen im Blick hat, gewinnen die Beziehungen an Qualität. Und genau von dieser Qualität wollte ich etwas haben!

Dr. M. Rosenberg entwickelte in den 70er Jahren das Modell der Gewaltfreien Kommunikation. Es fußt auf den Erkenntnissen der humanistischen Psychologie Carl Rogers. Auch in Schulen, Unternehmen, Institutionen... im alltäglichen zwischenmenschlichen Kontakt kann es dazu beitragen, dass wir echte Chancen haben, das zu bekommen, was wir brauchen. Und indem wir so eine innere Haltung der Verantwortung für unsere eigenen Gefühle und Bedürfnisse annehmen, werden wir frei, das Gegenüber wirklich zu hören und in eine lebendige Beziehung mit uns selbst und miteinander hineinzuwachsen.



Abbildung 1: Gewaltfreie Kommunikation von Marshall B. Rosenberg

Auf dem Weg nach Bonn zum Veranstaltungsort dachte ich noch darüber nach, dass ich auf gar keinen Fall eine bunte Karte mit irgendwelchen Freizeitmotiven, Tieren o.ä. ziehen würde und dann darüber erzähle, wie es dazu kam, dass ich genau diese Karte gewählt habe ... nun gut, meistens kommt es anders und ... ich saß dann in einem Stuhlkreis und zog eine Karte, was darauf war, das weiß ich nicht mehr, aber dieses Seminar sollte für mich der Beginn einer bedeutsamen Veränderung in meinem Leben und der Einstieg in die Gewaltfreie Kommunikation sein.

Am Abend hatte ich verstanden, dass die GfK im Wesentlichen aus *vier Komponenten* besteht.

Gar nicht so schwer und leicht zugänglich, waren meine Gedanken darüber und ich fuhr am zweiten Tag mit meinem ersten Vier-Schritte-GfK-Satz nach Hause und wollte diesen unbedingt ausprobieren. Und dann am nächsten Morgen zu Beginn des Chemieunterrichts ...

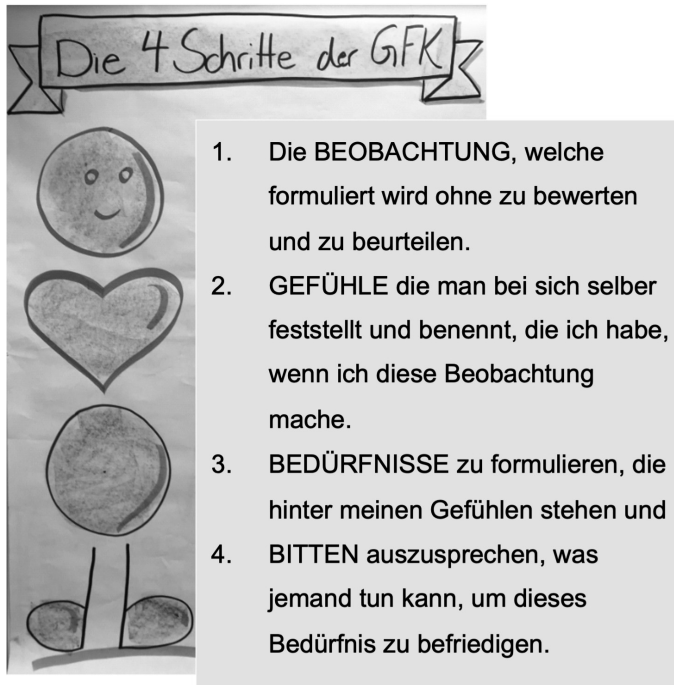


Abbildung 2: Die 4 Schritte der GFK

Ich: „Orcan!“

Orcan: „Ja?“

Ich: „RAUS!!!“

Wieder eine verpasste Situation ... bis zu jenem Morgen vor den Osterferien. Ich weiß nicht, was an diesem Morgen anders war, aber ich erinnere mich, dass ich irgendwie gut drauf war, ich freute mich auf die Ferien und als ich vor der Klasse stand und wie zu Beginn einer jeden Stunde meinen Fahrplan präsentierte, hörte ich mich auf einmal sagen:

„Orcan, wenn ich sehe, dass du sprichst, während ich hier vorne stehe und euch beschreibe, was ihr gleich tun sollt, bin ich genervt, weil ich sicherstellen möchte, dass hier keinem was passiert.

Kannst du mir bitte sagen, was es jetzt zu besprechen gibt?“

Und dann war da RUHE ...

30 Schüler*innen schauten mich an und es war mucksmäuschenstill ...

„Ja, ...“

antwortete Orcan in die Stille hinein.

Ich schaute ihn an und hielt inne.

„... der Basti weiß doch gar nicht, was geht.“

Basti? Basti hatte ich gar nicht im Blick! Zu sehr war ich damit beschäftigt, mich über Orcan zu ärgern, darüber, dass er mir meine gut strukturierte Stunde konterkarierte.

Aufgrund einer Krebserkrankung vor Jahren und einiger Operationen am Kopf sollte Basti einen Rugbyhelm tragen. Da er allerdings der Meinung war „ziemlich Scheiße“ auszusehen mit besagtem Helm und sich weigerte ihn zu tragen, musste er in den Pausen im Schulgebäude bleiben – und wusste nicht „was geht“!

Konnte es tatsächlich einen anderen Grund für Orcans Verhalten geben, einen, der für mich zugänglich und nachvollziehbar war – außer – Orcan nervt?

Was nun?

Ich: „Orcan, komm’ doch bitte nach der sechsten Stunde zur Biosammlung, dann klären wir das.“

Puh – durchatmen, weiter ging’s.

Aufgeschreckt rannte ich auf der Suche nach Ute, meiner GfK-Kollegin, durch die Schule und traf sie glücklicherweise in der Biologiesammlung.

Aufgeregt erzählte ich ihr von meinem Erfolg, meinen ersten 4-Schrittesatz formuliert zu haben. Und das anstehende Gespräch mit Orcan.

Was sollte ich nur sagen?

Utes Antwort war klar: „Giraffentanz. Benutz das Kärtchen.“

Nach der sechsten Stunde stand Orcan vor der Tür der Biologiesammlung. Ich bat ihn herein und wir setzten uns an einen der Vorbereitungstische.

Vor mir lag eine Übersicht zum Giraffentanz. – Und los ging es.

„Danke, dass du hergekommen bist. Du hast mir vorhin auf meine Frage, was es zu besprechen gibt, während ich euch den Stundenverlauf präsentiere, geantwortet, dass es was mit Basti zu tun hat. Kannst du mir dazu was sagen?“

„Ja, Mann! In der Pause geht immer voll viel mit denen vom Gymnasium und der Basti kriegt davon ja nix mit ... also habe ich dem das erzählt. Letzte Woche kam ja auch der Krankenwagen – voll krass.“

Ich kann dem Basti ja auch draußen davon erzählen. Ok?“

Mit Hilfe des Kärtchens und der Spalte mit dem „Empathischen Hören“ kann man, aus dem Gehörten, die Beobachtung, das dazugehörige Gefühl sowie das dahinterstehende Bedürfnis ableiten, was ich im Folgenden darstelle.

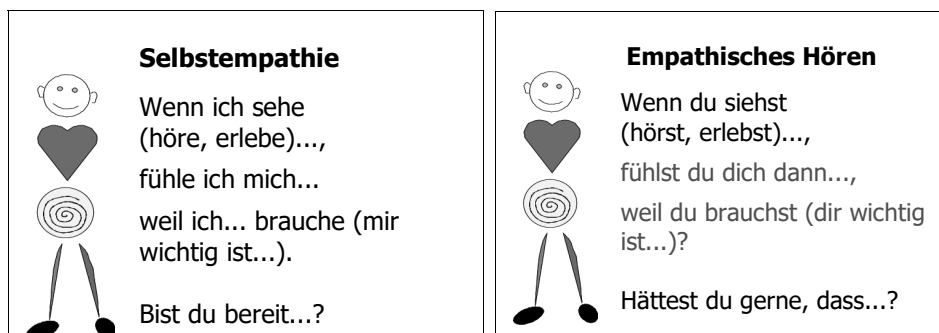


Abbildung 3: Selbstempathie und Empathisches Hören

Ich vermutete:

Seine *Beobachtung* war:

Vor einigen Tagen kam es zwischen einer Gruppe mehrerer Schüler*innen zweier Schulformen zu einer körperlichen Auseinandersetzung. Unser Schulpolizist kam mit Kollegen und sogar ein RTW musste auf das Pausengelände fahren.

Sein *Gefühl* war: aufgeregt

Sein *Bedürfnis*: Gemeinschaft

Seine *Bitte*: Draußen Basti davon erzählen

Erst mal spiegeln, hatte ich gelernt.

„Verstehe ich dich richtig, dass du gerne möchtest, dass Basti mit dazugehört?“

„Na klar.“

„Und dein Vorschlag ist, dass du ihm außerhalb der Klasse von der Pause berichtest?“

„Ja, genau!“

Selbstempathie (still für mich)

Meine *Beobachtung*, ich höre: „Ich kann dem Basti ja auch draußen davon erzählen. Ok?“

Mein *Gefühl*: gestresst

Mein *Bedürfnis*: Gemeinschaft

Meine *Bitte*: um Rückmeldung zu dem Gehörten

„Orcan, wenn ich mir vorstelle, du würdest jeden Dienstag zu Beginn der Doppelstunde draußen stehen und mit Basti über die Geschehnisse auf dem Schulhof sprechen, spüre ich bei mir Stress aufkommen. Es geht mir dabei auch darum, dass wir in unseren Schulregeln vereinbart haben, zur Ruhe auch hier auf den Gängen beizutragen, um Lernen für alle Kinder zu ermöglichen. Kannst du mir sagen, was du gerade von mir gehört hast?“

„Sie wollen das es draußen ruhig ist, damit hier alle lernen können?

Wir können ja ganz leise sein auf dem Flur.

Ich verspreche, dass wir niemanden stören.“

Empathie (still für mich)

Beobachtung:

Orcan hört, „wenn ich mir vorstelle, du würdest jeden Dienstag zu Beginn der Doppelstunde draußen stehen und mit Basti über die Geschehnisse auf dem Schulhof sprechen, spüre ich bei mir Stress aufkommen. Es geht mir dabei auch darum, dass wir in unseren Schulregeln vereinbart haben, zur Ruhe auch hier auf den Gängen beizutragen, um Lernen für alle Kinder zu ermöglichen. Kannst du mir sagen, was du gerade von mir gehört hast?“

vermutetes *Gefühl*: irritiert (runzelt Stirn)

vermutetes *Bedürfnis*: Verbindung

formulierte *Bitte*: mit Basti auf dem Flur leise sprechen zu dürfen

Selbstempathie (still für mich)

Meine *Beobachtung*:

„Wir können ja ganz leise sein auf dem Flur.“

Mein *Gefühl*: unruhig

Mein *Bedürfnis*: Sinnhaftigkeit

Meine *Bitte*: um Rückmeldung zu dem Gehörten

„Orcan, wenn ich mir vorstelle, ihr verpasst jeden Dienstag zum Stundenbeginn den Überblick, dann merke ich, wie unruhig ich werde, denn ihr wisst dann beide nicht, was ihr in der Doppelstunde machen sollt. Ich, als eure Chemielehrerin, muss zumindest den Rahmen für euch so setzen, dass ihr hier lernen könnt. Kannst du mir sagen, was du gerade von mir gehört hast?“

„Sie möchten, dass wir den Stundenüberblick hören, damit wir wissen, wozu wir heute experimentieren.

Was wäre denn, wenn wir erst nach dem Sie den Überblick gegeben haben kurz rausgehen?“

Empathie (still für mich)

Beobachtung: Orcan hört: „wenn ich mir vorstelle, ihr verpasst jeden Dienstag zum Stundenbeginn den Überblick, dann merke ich, wie unruhig ich werde, denn ihr wisst dann beide nicht, was ihr in der Doppelstunde machen sollt.“

vermutetes *Gefühl*: freut sich (lächelt mich an)

vermutetes *Bedürfnis*: Verbindung

formulierte *Bitte*: mit Basti nach meinem Stundenüberblick auf dem Flur kurz und leise sprechen zu dürfen

Selbstempathie (still für mich)

Meine *Beobachtung*: wenn ich höre „Wir gehen kurz raus“

Mein *Gefühl*: besorgt

Mein *Bedürfnis*: Klarheit

Meine *Bitte*: um Rückmeldung zu dem Gehörten

„Orcan, wenn ich mir jetzt vorstelle, ihr steht jeden Dienstag nach dem Stundenüberblick leise sprechend auf dem Flur, dann bin ich besorgt, denn ich weiß nicht wann ihr wieder reinkommt und wer dafür verantwortlich ist, euch wieder rein zu holen und wie ihr das „Verpasste“ nachholt. Kannst du mir noch einmal sagen, was du gerade von mir gehört hast?“

Empathie (still für mich)

Beobachtung: Orcan hört, dass „wenn ich mir jetzt vorstelle, ihr steht jeden Dienstag nach dem Stundenüberblick leise sprechend auf dem Flur, dann bin ich besorgt, denn ich weiß nicht wann ihr wieder reinkommt und wer dafür verantwortlich ist, euch wieder rein zu holen und wie ihr das „Verpasste“ nachholt. Kannst du mir noch einmal sagen, was du gerade von mir gehört hast?“

vermutetes *Gefühl*: aufgeregt

vermutetes *Bedürfnis*: Beitragen, Authentizität

formulierte *Bitte*: nach zwei Minuten

„Wir gehen erst nachdem Sie den Überblick gegeben haben für nicht länger als zwei Minuten raus? Wir informieren uns bei den Anderen, über das was wir verpasst haben? Die Tür lassen wir offen, damit Sie uns sehen können.“

Hätte mir jemand im Vorfeld gesagt, ich würde Schüler*innen während unserer gemeinsamen Unterrichtszeit erlauben für zwei Minuten nach der Einführungsphase leise sprechend vor der Klassenzimmertüre ihre Anliegen zu klären, ihnen dafür den gewünschten Raum zur Verfügung zu stellen und selbstbestimmt zurück zu kehren, hätte ich das nicht für möglich gehalten.

Orcan hat mir gezeigt wie es auch gehen kann und gewonnen haben dadurch alle.

Ich wollte einen Raum schaffen in dem wir, meine Schüler*innen und ich, als Team arbeiten können, uns zudem auch noch wohlfühlen und uns auf Augenhöhe begegnen.

Dann stand ich da, vor meinen Klassen, und zu Beginn viel es mir so unendlich schwer die 4-Schritte der GFK anzuwenden – es wollte mir einfach nicht gelingen. Zu groß waren meine Zweifel und die Muster in meinem Kopf es nicht gewöhnt, anders zu denken und loszulassen, von bereits Bekanntem.

Ich traute mich nicht. Ich wollte mich nicht „schwach“ fühlen und wollte daher auch nicht zu geben, dass ich meine Schüler*innen für dieses Vorhaben brauchte. Daher beschloss ich, mit einzelnen Schülern, also wenn kein anderer dabei war, die

GfK umzusetzen und siehe da, es entstand so etwas wie Vertrautheit und aufrichtige Verbindung.

Sich im Alltag meiner Gefühle und Bedürfnisse gewahr zu sein, war mir bis dahin fremd. Viel zu sehr war ich damit beschäftigt, kleine „Flämmchen“ auszutreten, war mit meiner Energie zu sehr im Außen, anstatt dir Verantwortung für mich zu übernehmen und für mich gut zu sorgen.

Das war es – was bis dahin fehlte.

Gerne können Sie mit uns Kontakt aufnehmen und sich vom „Unmöglichen“ ein eigenes Bild machen. Viel Spaß dabei.

Lernen mit dem Körper?

Grundlagen somatischen Lernens in der Praxis

1. Einführung: Drei Geschichten

1.1 Kämpfen als Grundstrategie

Tylor war ein großer, starker Mann, der mit einem intensiven Blick, mit dem er forschend um sich suchte, als er in meinen Unterrichtsraum trat. Er kam mit großen Schritten und breitem Gang in den Raum und wollte an Gruppenstunden teilnehmen, weil er Bandscheibenprobleme im Lendenwirbelbereich hatte. Das gefährdete die Ausübung seines Kampfsports: Er konnte nicht abrollen.

Der erste Gedanke, den ich hatte, war: „Hoffentlich bekommen wir keinen Ärger mit ihm ...!“ Nach einigen Stunden im Gruppenunterricht wollte er auch gerne Einzelstunden nehmen, um seine Bandscheibenprobleme in den Griff zu bekommen. So kam es, dass er eines Nachmittags zu mir zur Einzelstunde in meine Praxis kam.

Nach der ersten Einzelstunde stand er anschließend aufrecht, entspannt, gelassen vor mir. Sein Brustkorb war nicht mehr in drohender Gebärde gewölbt, seine Schultern hingen entspannt, sein Blick war weich und erstaunt. Er schaute mich an, lächelte und bemerkte überrascht: „So kann ich niemandem eine reinhauen!“

Als er das nächste Mal zum Unterricht kam, berichtete er eine großartige Geschichte. Durch das neue Körpergefühl hatte er gespürt, wie es ist, weich zu werden, mit dem Fluss zu gehen, seinen Körper zu fühlen (er hatte über solche Phänomene „gelesen“ in buddhistischen Büchern). Er hatte plötzlich erfasst, wie er aus seinem körperlichen Muster oder Haltung herauskommen konnte. Ihm war aufgefallen, dass seine eigene Körperhaltung dafür verantwortlich gewesen war, dass er in jedem Lokal und in seinem Beruf (als Taxifahrer in der Nachtschicht) immer in Streit mit anderen Männern geriet. Seine Vergangenheit war dadurch gezeichnet, dass er mehrfach Strafanzeigen wegen Körperverletzungen bekommen hatte. Nach dieser Erfahrung „der Weichheit“ hatte er keine gewalttätigen Auseinandersetzungen mehr in seinem Beruf. Einem jungen Mann, der in sein Taxi einstieg und ihn überfallen wollte, konnte er zum Beispiel voller Ruhe antworten: „Ich eigne mich nicht zum Überfallenwerden!“. Für Tylor war das ein Meilenstein: Er musste nicht mehr gewalttätig sein, um sich zu behaupten und im Raum zu sein. Und Bandscheibenprobleme hatte er mit der Zeit auch keine mehr. Er lernte, weicher abzurollen.

1.2 Der Arm, der nicht sein durfte

Flor war eine kleine Frau in den Sechzigern, die drei Tage lang in einem meiner Sommerkurse zu somatischem Lernen teilgenommen hat. Sie lebte mit einem von Geburt an spastischen Arm, der leicht angewinkelt an den Brustkorb gehalten wurde und in jeder Bewegungsübung auffiel, weil er angewinkelt und unbeteiligt von dem Bewegungsfluss blieb.

Im Bewegungsunterricht vermittelte ich ihr einige Ideen, damit sie anfang, sich so zu bewegen, dass dieser Arm auch *zu ihr gehörte*: Sie könne beginnen, sich so zu bewegen, als wäre der linke Arm so in Ordnung wie er sei. Sie begann zu verstehen, dass die Wahrnehmung, dass der Arm „falsch, nicht dazugehörig oder hässlich“ sei, ihr Nervensystem so beeinflusste, dass der gesamte Bewegungsablauf betroffen wurde. Sie bewegte sich, als würde der linke Arm nicht existieren. Sie hatte gelernt, dass ihr Arm „falsch“ war und bewegte sich dementsprechend.

Als Beispiel: Würde sie in einer Kultur aufgewachsen sein, in der ein spastischer Arm als besonders wertvoll und ästhetisch wahrgenommen worden wäre, würde sie ihn ganz anders tragen, zeigen und bewegen. In den Übungen dieses Seminars schufen wir nun Lernsituationen, in denen sie üben durfte, sich so zu bewegen, dass ihr Arm „dazugehörte“ und „in Ordnung“ war, so wie er war. Sie begann zu lächeln, tiefer zu atmen, neue Bewegungsmöglichkeiten zu entdecken und sich sicherer, freier, beweglicher und schöner zu fühlen. Nach den drei Tagen Seminar, in dem sie mit diesem neuen Konzept und der neuen „Kategorisierung“ ihres Armes in der Bewegung experimentiert hatte, kam sie strahlend zu mir. Sie stand aufrechter, sicherer, glücklicher. Mit ihren 65 Jahren hatte sie eine ganz neue Selbstwahrnehmung für sich selber entdeckt. Sie kam dem Gefühl näher, „richtig zu sein“, so wie sie war. Sie begann dadurch, mit Akzeptanz in ihrem Körper und im Raum zu sein. Sie lernte, ihren Körper so zu lieben, wie er war.

1.3 Gehen könnte schön werden

Als Carla in meinen Unterricht kam, konnte sie nur mit Gleichgewichtsschwankungen und langsam laufen, da sie an einer neurologischen Erkrankung litt. Sie wollte lernen, besser zu gehen.

Als erstes bat ich sie, mir zu zeigen, wie sie denn normalerweise das Gehen üben würde. Sie schritt los, mit angespannten, hochgezogenen Schultern, festem Unterkiefer, durchgedrücktem Rücken, und angestrengtem Gesichtsausdruck. Sie brauchte sehr viel Kraft, um einige Schritte zu meistern. Ihre Idee war: „Es ist schwierig, also strenge ich mich an und mache es mit sehr viel Kraft.“ Sie zwängte sich nach vorne und „kämpfte“ mit dem Gang.

Ich versuchte, ihr in dieser ersten Stunde eine Lernsituationen zu schaffen, in der sie einen Gang üben konnte, bei dem Anstrengung nicht mehr die Motivation und das Mittel war. Ich bat sie, so zu gehen als wäre sie „ein Mönch, der meditiert“.

Was würde sie anders machen? Wie würde sich dann das Gehen anfühlen? Ich gab ihr verschiedene Bilder, um Bewegung anders zu gestalten: z. B., dass sie ihre Füße so abrollen könnte, als wären sie Hände, die sanft den Boden abtasten können und dadurch vorwärts gehen.

Sie durfte die Schultern lockern, die Atmung fließen lassen, langsamer gehen. Sie entdeckte, dass sie nur das Gewicht leicht nach vorne verlagern musste umso die Schwerkraft wirken zu lassen, damit bestimmte Muskeln aktiviert wurden, die durch eine Reflexbewegung des Gehens begannen, sich mit der Schwerkraft koordiniert zu beugen und zu strecken. Ohne Kraft und Anstrengung. Sie übte, die Augen und den Nacken anders zu bewegen, so dass sie den Kopf freier bewegen konnte und dabei achtsam und entspannt einige Schritte machen konnte, mit einer anderen, gleitenden Gewichtsverlagerung nach rechts und links, ohne Angst vor dem Fallen. Nach der ersten Stunde sah sie voller Staunen um sich: „Gehen kann so leicht sein!“

Sie ging aus dem Unterricht und hatte einen stabileren, ausgeglicheneren Gang und fühlte sich „wohl“ in ihren Körper.

2. Somatisches Lernen

Diese drei Menschen kamen durch (oder dank) ihre/r körperliche/n Beschwerden zum Bewegungsunterricht und haben über eine bestimmte Art des Lernens Erkenntnisprozesse gehabt, die verschiedene Dimensionen ihres menschlichen Daseins erweitert haben.

Was diese Menschen gemeinsam haben, ist, dass sie *Lernen gelernt haben*, und zwar über „somatisches Lernen“. Somatisches Lernen, Körperarbeit oder Embodiment sind bestehende und einheitlich verwendete Begrifflichkeiten, die sich auf das Lernen über den Körper durch Bewegung und Berührung beziehen (Apschner, 2013).

Die Menschen aus meinen Geschichten haben Veränderungen erfahren, die verschiedene Ebenen ihrer Person umfassen: Die körperliche Ebene (ich gehe besser), die Gefühls- und Selbstwahrnehmungsebene (ich fühle mich in Ordnung so wie ich bin), eine neue Denkmöglichkeit (ich muss nicht aggressiv reagieren), und ihre Handlungsgewohnheiten (ich gehe anders, ich kämpfe nicht, ich bleibe ruhig).

Somatisches Lernen beruht auf dem engen Bezug des primären Lernens, zum Körper, wie es bei Säuglingen und Kleinkindern stattfindet (Apschner 2013, Shelhav-Silberbusch, 1999). Während kognitives Lernen vorwiegend auf gedanklicher Ebene erfolgt, arbeitet somatisches Lernen mehrdimensional und bezieht mehrere Gehirnregionen ein, die wiederum mit dem gesamten Körper und seiner Umwelt vernetzt sind (Hüther, 2017).

Somatisches Lernen wird populärwissenschaftlich als „Körperarbeit“ umschrieben. Es wird über Kontaktaufnahme mit den Händen (bodywork) und somatische Bewegung (somatic movement) vermittelt und meist in Kombination genutzt, um die neuen Körpererfahrungen möglichst nachhaltig im Körpergedächtnis zu integrieren (Apschner, 2013).

Im Folgenden möchte ich einige Grundlagen vorstellen, wie Lernen auf der Grundlage von Körperwahrnehmung und Bewegung gelernt und gelehrt werden kann, und wie es auf Menschen wirkt, die diese Art des Lernens entwickeln bzw. neu erkennen.

Als erstes werde ich vorstellen, wie bestimmte Qualitäten, die auf dem natürlichen, organischen Lernen beruhen, mit denen Säuglinge und Kleinkinder Bewegung und Begreifen erlernen¹ als grundlegende Lernressource dienen, um Menschen in Lernumgebungen wie Hochschule oder Schule, und für den Alltag, durch die Methode des somatischen Lernens das Lernen beibringen zu können. Bewegung ist hier die Grundlage des Lebens. Diese zu erforschen ermöglicht es, Gesetzmäßigkeiten des Lebens und des Lernens durch individuelle konkrete Erfahrung kennenzulernen.

Im zweiten Teil folgt die Übertragung der Grundlagen des somatischen Lernens auf das Lernen in der Schule, in Fortbildungen, sowie in menschliche Beziehungen und Gruppenarbeit. (s. Kapitel 6).

Zu guter Letzt werde ich mögliche Entwicklungen und Anwendungen perspektivisch gestalten mit einer hoffnungsvollen Vision der Zukunft, in der organisches Lernen und somatische Prozesse für Kinder und Erwachsene in Prozesse der Kreativitäts- und Potenzialentfaltung in Beruf und Schule eingebunden werden können.

3. Lernen aus einem neurologischen Gesichtspunkt

„Ein mehrdimensionaler, multimodaler Zugang, in dem Menschen angeregt werden, Neues zu lernen, neue Handlungsmuster, neue Bewegungsmuster auszuprobieren, wirkt sich aufgrund der von der Natur angebotenen Neuroplastizität unseres Gehirns stets körperlich aus (...)“ (Leitner & Höfner, 2020, S. 146)

Lernen heißt, aus einem neurologischen Gesichtspunkt heraus betrachtet: Neuronale Netze verändern sich. Während wir lernen, werden im menschlichen Gehirn Neuronenverbände plastisch miteinander verbunden Die Fähigkeit, die das neurologische System aufweist, durch die Interaktion der Sinne und durch Bewegung in

1 Dr. Moshe Feldenkrais, Physiker, Ingenieur und Judo Meister entwickelte eine Lern-Methode auf der Grundlage von Bewegungsübungen (Bewusstheit durch Bewegung) und Einzelsitzungen des Lernens (Funktionale Integration), die auf der Forschungsbasis der Funktionen des Nervensystems und der Erforschung und Beobachtung von Bewegungsentwicklungsgesetzen der Säuglinge und Kleinkinder von ihm entwickelt wurde. Zu Lern- und Bewegungsentwicklung von Säuglingen siehe auch: Thelen & Smith, 2004.

der Umwelt beliebig viele, individuelle Bahnen zwischen den Neuronen herzustellen, nennt man in der Gehirnforschung neuronale Plastizität. Auf diesem *Potenzial* des Nervensystems und der Verbindungen der Neuronen, die miteinander möglich sind, beruht das Lernen, mit dem wir mit somatischem Lernen arbeiten

Somatisches Lernen beruht auf dem engen Bezug des Lernens zum Körper. Während kognitives Lernen vorwiegend auf gedanklicher Ebene erfolgt, arbeitet somatisches Lernen mehrdimensional und bezieht mehrere Gehirnregionen ein, die wiederum mit dem gesamten Körper und seiner Umwelt vernetzt sind (Apschner, 2013).

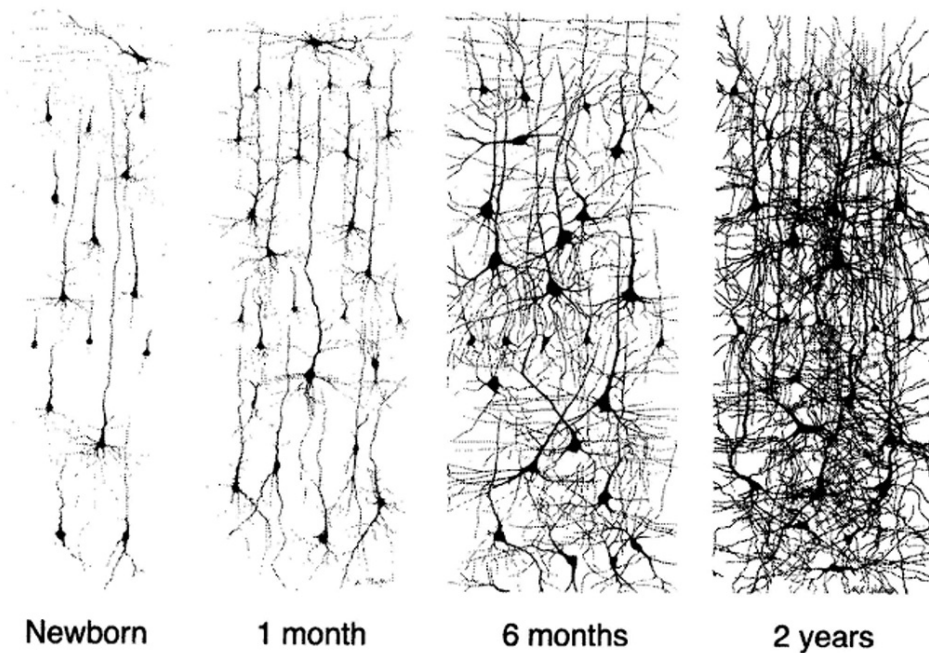


Abbildung 1: Entwicklung von Neuronennetzwerken in der frühen Kindheit.

In Abbildung 1 können wir sehen, wie sich bei einem Säugling in den ersten zwei Jahren nach der Geburt bis zur Kleinkindphase Neuronen vernetzen und entwickeln.

4. Grundqualitäten des somatischen Lernens

Welche Rahmenbedingungen stellen wir nun in der Praxis des somatischen Lernens her, wenn wir über Körperwahrnehmung und Bewegung das Lernen ermöglichen?

Somatisches Lernen wird möglich, wenn wir eine Lernsituation schaffen, die auf Gesetzmäßigkeiten des Embodiments und der komplexen neuronalen Verbindung zwischen körperlichen und mentalen Prozessen beruht.

4.1 Körperwahrnehmung

Grundlegend für das somatische Lernen ist es, den propriozeptiven Sinn zu lernen. Schüler*innen lernen als Erstes, zu fühlen, wie ihr Körper sich „anfühlt“.

Übung: „Wie sitzen Sie gerade? Welcher Sitzknochen ist mehr belastet, rechts oder links. Wo sind Ihre Hüftgelenke, können Sie in Ihrem Becken die Sitzknochen lokalisieren? Wie groß ist Ihr Hinterkopf? Oder wie fühlt sich Ihre Zunge im Mund an, ist sie angespannt, oder breit und locker? Wie lang sind Ihre Atemzüge, wie fühlt sich dabei Ihr Zwerchfell an?“

Durch eine Strategie, die in der Fachsprache „Body Scan“ genannt wird, lernen Lernende in einer ersten Phase, während sie auf dem Boden liegen, die Unterschiede wahrzunehmen, die in ihrem Körper wahrnehmbar sind (wie sich die rechte Schulter im Vergleich zur linken Schulter anfühlt, ob das rechte Bein länger ist als das linke Bein, wie das Becken auf dem Untergrund liegt – ob es nach rechts oder nach links gedreht ist, welche Bereiche des Kreuzbeines den Boden berühren). Sie lernen dadurch die Form, die Grenzen, die Strukturen des Körpers zu spüren und die Sinne des Körpers (propriozeptive Sinne) zu entwickeln (Dreeben, Mamberg & Salmon, 2013).

*Als Beispiel aus unserer Embodiment Ausbildung mit der KörperSinn Methode. Ein*e Schüler*in mit Burnout konnte ihre Grenzen nicht mehr spüren. Dies zeigte sich auch in folgendem Phänomen: während sie auf dem Boden lag, bekam sie immer das Gefühl, sie würde mit dem Boden verschmelzen und keine Grenze mehr haben. Sie verliere das Gefühl von sich selbst, weil ihre Grenzen verschmelzen würden. Dies konnte zu Angst und Panikgefühlen führen. Durch das regelmäßige Üben lernte sie die „KörperSinne“ zu entwickeln, um wieder den Boden und damit ihre Grenzen am Körper wahrzunehmen.*

Neueste neurologische Studien belegen, dass das Wahrnehmen der Körperareale, z.B. mit der Übung des *Body Scans*, eine Veränderung der Beta-Gehirnwellen zu Alphawellen zur Folge hat (Kerr, Sacchet, Lazar, Moore & Jones, 2013).

Betawellen unterschiedlicher Frequenzen entstehen, wenn Menschen analytisch, kognitiv und problemorientiert denken und bestimmte Betawellen bilden sich, wenn sie gestresst sind. Alphawellen entstehen, wenn der Mensch in der Lage ist, Eindrücke zu filtern, so dass er weniger gestresst ist und er fokussiert sein kann. Ein Mensch, der Alphawellen produziert, ist entspannt und wach. Er empfindet eine positive emotionale Empfindung von Verbindung, Kohärenz, und mehr Resilienz. Sie entsteht interessanterweise auch während eines „Body Scans“ (Fehmi & Robbins, 2008). Ein regelmäßiger Body Scan hilft also, das Fokussieren zu lernen und in einen meditationsähnlichen Zustand zu kommen, der Auswirkungen auf die Konzentration, die allgemeine mentale Verfassung sowie die Gesundheit des Nervensystems hat.

4.2 Bewegung als Grundlage des Lernens

Das erste Lernen beginnt mit der Bewegung des Kindes: Säuglinge lernen seit dem ersten Atemzug in und mit der Umwelt ihre Körperlichkeit anzupassen und Bewegungen zu koordinieren, während sie greifen, rollen, robben, krabbeln, sitzen, stehen, laufen und sprechen lernen. Dies geht mit der parallelen Entwicklung der Sprache und der Denkfähigkeit einher. Bewegungsabläufe und kognitive Prozesse werden dadurch von Anfang an eng verknüpft (siehe u. a. Thelen & Smith, 1994; Zepter 2013).

Lernen geschieht hier mit Hilfe der Entwicklung der kinästhetischen und propriozeptiven Sinne. Durch Selbstwahrnehmung und durch die Koordination von Bewegung, Orientierung im Raum, Differenzierung der verschiedenen Gelenke und die Entdeckung der Funktionen unterschiedlicher Muskeln lernen Säuglinge und Kleinkinder, sich in der Umwelt auf allen Ebenen (körperlich, emotional und mental) zu organisieren und sich an Kultur und Gesellschaft anzupassen. Der Körper dient dabei als ein Medium zur Umwelterfahrung und ist zugleich eine Erfahrungsquelle (Zepter, 2013, S. 35).

Deswegen üben Schüler*innen, die somatisches Lernen lernen, durch Bewegungsübungen diesen „KörperSinn“ zu verstehen und zu verfeinern. Ich wende hierfür hauptsächlich die oben beschriebenen Lernübungen „Bewusstheit durch Bewegung“, die Moshe Feldenkrais (Feldenkrais, 1978) entwickelt hat, an.

In der KörperSinn-Methode ergänzen wir die Bewegungsübungen auf den Boden mit Selbstwahrnehmungsübungen in der Begegnung und in der Kreisarbeit. Menschen können hier üben, nicht nur die eigenen Bewegungsabläufe wahrzunehmen und zu verstehen, sondern sie lernen, in der Begegnung Bewegungsabläufe und körperliche Prozesse bewusst wahrzunehmen und zum Beispiel zu spüren, wie sie sich verhalten, wenn sie einem Gegenüber die Hand geben oder in einer Gruppe zuhören oder sprechen wollen.

Übung: Geben Sie einem Menschen die Hand, und schauen Sie diesem Menschen in die Augen. Was machen Sie dabei mit den Schultern, wie fühlt sich Ihre Hand, die Hand der Person, die Sie berühren, an? Wo fühlen Sie Spannung? Versuchen Sie während der Begrüßung allmählich die Zunge und den Bauch locker zu lassen und entspannt zu lächeln. Wie fühlt sich das an? Wie gehen Sie mit sich selbst und anderen Menschen um, wenn Sie sich in kleinen Stresssituationen wie „direkt in die Augen schauen“ befinden?

4.3 Sprache als Lernraum

Die Bewegungsunterrichtsstunden des somatischen Lernens werden verbal vermittelt. Dadurch kann jeder Mensch in dem Prozess der Selbstentdeckung seinen eigenen Zugang zur Erfahrung finden, ohne dass er den somatischen Lehrer nachahmen muss oder bei anderen Mitschüler*innen Bewegung kopieren muss. In diesem

Fall dient kein Vorbild als Lehrer*in, sondern der eigene Körper selbst ist die*der Lehrer*in.

Die Tatsache, dass man beim Bewegungslernen die Augen schließen darf, und sich ausschließlich auf den eigenen Prozess konzentrieren kann, während ein Embodiment Trainer oder Lehrer die Wahrnehmung auf bestimmte Bereiche lenkt, hilft, die Konzentration und Fokussierung auf den eigenen Prozess zu lenken.

Durch die Sprache versucht ein*e Lehrer*in des somatischen Lernens neue Kategorien zur Verfügung zu stellen, die den sich Bewegenden ein neues Gefühl von ihrem Körper und der Umwelt vermitteln (Langer, 2015, S. 66). Sprache wird hier so verwendet, dass Menschen einen alternativen Zugang zu ihrer Selbstwahrnehmung finden: einen Zugang, der prozessorientiert, wertschätzend und urteilsfrei sein kann. Das Verständnis von „Beschwerden“, die der Körper meldet, wird durch Sprache anders kategorisiert.

Als Beispiel: Ihr Körper ist weder kaputt, noch verschlissen, noch verspannt, noch falsch. Ihr Körper hat bestimmte Strategien gelernt (die die Verknüpfungen Ihrer Neuronenverbände in einer bestimmten Art und Weise gestaltet hat), um sich mit Ihren Umständen und im eigenen Kontext auf Grund biologischer und kultureller Gegebenheiten, zu organisieren.

Diese Strategien sind unter anderem „Flucht und Kampf-Reaktionen“, die sich in Körperhaltungen wie akutes Strecken oder Beugen der Rückenmuskulatur zeigen, und Unbeweglichkeit verursachen, die mit der Zeit zu Versteifungen der Muskulatur und der Gelenke führen kann (somatische Retraktion (Hanna, 1994, S. 37)), sowie eine Reduzierung der kinästhetischen und propriozeptiven Sinne. Stressmuster führen zu einer Reduktion der Selbstwahrnehmungssinne, da das System „stumpf“ wird, um weniger Stress zu fühlen. Die Auflösung dieser Muster durch somatisches Lernen führt dazu, dass neue Strategien gelernt werden, in der die eigene Bewegung freier, leichter wird und reichhaltigere Strategien aufweist (neue neuronale Verbindungen entstehen).

Mit der Erschaffung von neuen Kategorien bezüglich der Qualität der Bewegung (langsam, achtsam, das Ergebnis ist nicht wichtig, Pause machen, wenn man müde ist) verändert sich auch die Wahrnehmung des Körpers (die Geschichte, die man sich selbst erzählt, zum Beispiel: „mein Körper stimmt nicht“, „ich bin zu alt“ oder „ich bin zu dick“).

In der nun 25-jährigen Praxis habe ich beobachtet, dass Sprache eine der wichtigsten Schlüssel ist, um Menschen auf ihren Gedankenmuster aufmerksam zu machen, ihre inneren Monologe bewusst zu benennen, und um neue Erfahrungen zu induzieren. Die Art und Weise, wie im Einzel – oder Gruppenunterricht Sprache eingesetzt wird, um eine Lernsituation zu schaffen, ist ein grundlegender Aspekt des „umlernens“ der Schüler²:

2 Feldenkrais benutzte deswegen bewusst Sprache als Ressource, um „neue“ Erfahrungen zu induzieren. In der Feldenkrais Methode Ausbildung wird daher besonders viel Wert auf die Anwendung von Sprache, Wörter und Modulation der Stimme gelegt. Feldenkrais selber war

- Für eine neue Begrifflichkeit rund um die Wahrnehmung des Körpers und sich selbst.
- Für die fokussierte Lenkung der Aufmerksamkeit des Lernenden auf den Prozess des Lernens und der Wahrnehmung.
- Um eine Erkundung des eigenen Prozesses zu ermöglichen ohne Nachahmung, wodurch es kein „richtig oder falsch“ geben kann, und in dem Fehler erlaubt sind.
- Um die Bewusstheit und Wahrnehmung auf Glaubenssätze und Muster zu lenken, die unseren Umgang mit dem Körper und uns selbst bestimmten und die sich in der Qualität der Bewegung, der Art und Weise wie man lernt, wiederfinden.
- Es werden Fragen gestellt anstatt suggestiver Vorschläge zu machen.

Zum Beispiel: Anstatt zu sagen: „entspanne dich“, „lass los“ oder „atme tief“ wendet man Formulierungen wie: „Wie kann ich meine Schultern fühlen, wie fühlt sich der Boden an? Was geschieht, wenn ich ein- und ausatme? Welche Muskeln arbeiten noch, wenn ich auf dem Boden liege? Was ändert sich, wenn ich gar nichts mehr „versuche“, nicht einmal loslassen?“

Dies fördert eine neugierige, forschende, erwartungsfreie Haltung, in der man ohne Druck, ohne die Bewegung „richtig“, „entspannt“ oder „schön“ machen zu müssen, erkunden kann. Der Lernende beginnt, phänomenologisch die Bewegung zu erkunden, zu beobachten was und wie sie „ist“- ohne eine Antwort oder Ergebnis haben zu müssen.

- Durch Sprache können auch Brücken geschlagen werden zwischen der Wahrnehmung von Glaubenssätzen im Körper und Glaubenssätzen im Alltag und Beruf. Die Tendenz zu bemerken, dass „man durchhalten muss“, um eine Bewegung lange und intensiv zu machen, obwohl man Schmerzen fühlt und erschöpft ist, kann zur Erkenntnis führen, dass dieser Umgang mit sich selbst alltäglich und vielleicht nicht besonders effektiv ist.

4.4 Somatisches Lernen ist prozessorientiert statt ergebnisorientiert

Lernen als somatisches Lernen versteht man hier als einen Prozess der Erkundung. Das Ergebnis, oder das Ziel, eine Bewegung besonders „richtig“ zu machen wird durch dieses Lernen nicht gesucht. Wichtig ist, dass die Teilnehmer*innen hier lernen zu spüren, wie ihre Sinne und motorischen Qualitäten zusammenarbeiten. Die Aufgabe ist, während der Bewegung Leichtigkeit, Fluss der Bewegung und Vergnügen fühlen zu dürfen. Die*der Schüler*in lernt, das zu lieben, was er bewegt. Im Falle von Carla, die lernen wollte, leichter zu gehen, war es wichtig, eine Lernsitua-

befreundet mit M. Erickson und ließ sich durch dessen Umgang mit Sprache in der Therapie inspirieren (siehe auch Erickson, 1979; und den konstruktivistischen Ansatz (von Foerster & von Glasersfeld, 2007)

tion zu schaffen, in der der Prozess des Gehens genossen wurde. Bewegung wurde dadurch kreativ und leicht, und sie kreierte neue begriffliche Inhalte (*ich gehe wie ein Zen Mönch*) und Erfahrungsinhalte (*es macht Spaß!*) für die Kategorie „gehen“.

Die Empfindung, dass das Gehen schwierig geworden war, hatte sie eine Strategie entwickeln lassen, in der sie enorme Kräfte mobilisierte, voller Spannung und Anstrengung, um ihre Muskeln zu bewegen. Diese Anstrengung verursachte wiederum Stressreaktionen im Körper, die das reibungslose Funktionieren der reflexartigen Bewegungen der Muskulatur zum Vorwärtsgehen blockierten.

Bewegung bekommt eine andere Qualität, wenn Menschen nicht versuchen, „gut“ oder „schön“ zu gehen. Die Motivation in diesem Prozess ist zu lernen, neugierig, spielerisch und fragend an Herausforderungen heranzugehen und vielfältige Strategien zu entwickeln, um funktionale Bewegung zu ermöglichen. Lernen verliert den Druck, sich an einem Ergebnis orientieren zu müssen und beginnt, ein Prozess zu sein, der wirksamer ist, weil er stressfrei ist, und der an sich sinnvoll ist und gesucht wird, weil er Freude macht.

4.5 Atmen

„(...) rhythmic breathing paces electrical activity in the human brain to modulate behavior (...)“ (Zelano et al., 2016, p. 12464)

Durch die Beobachtung des Prozesses der Atmung (*Wie atmen Sie gerade? Was passiert mit Ihrer Atmung, wenn Sie konzentriert lesen?*) verändert sich die Qualität des Prozesses des Lernens. Insbesondere wenn Lernende konzentriert sind, atmen sie flach, oberflächlich, oder gar nicht. Dies erhöht das Stressgefühl, und der Reflex zur „Fluchtbereitschaft“ entsteht, die dem Prozess des spielerischen, prozessorientierten Lernens zuwiderläuft (Atem anhalten gehört zu einem Urinstinkt: Man möchte sich verstecken, um von dem Jäger oder Feind nicht gehört zu werden).

Achtsames, langsames, regelmäßiges Atmen hilft, eine beobachtende, meditative Haltung während des Lernens zu pflegen, die das Fokussieren und Konzentrieren auf den Prozess erleichtern. Zugleich wirkt achtsame, regelmäßige Atmung auf die vegetative Ebene des Nervensystems und fördert verschiedene Funktionen, die mit dem Lernen zusammenhängen, wie Klarheit, Gedächtniskapazität und emotionale Ausgeglichenheit (Zelano, Jiang, Zhou, Arora, Schuele, Rosenow & Gottfried, 2016).

Eine der zentralen Themen beim somatischen Lernen mit KörperSinn ist es, zu lernen, wie man Lernsituationen durch das Atmen begleiten und regulieren kann, so dass sie leichter und weniger stressig werden. Ich beobachte in den Gruppen oder Einzelstunden, ob Lernende atmen und erinnere sie daran, immer wieder auf die Art und Weise, wie sie atmen, zu achten. Sie dürfen es auch immer wieder erproben, wie sich eine Handlung anfühlt, während man den Atem anhält. Gleichmäßiges Atmen erleichtert es, Stresssituationen des Alltags und Berufs konzentriert, fokussiert und ruhig zu meistern.

Übung: Versuchen Sie, den vorigen Absatz zu lesen, ohne zu Atmen, und zwar nachdem Sie ausgeatmet haben. Was fühlen Sie, wie verändert sich Ihre Haltung, Ihre Selbstwahrnehmung und Ihre Konzentration?

4.6 Langsamkeit

Ein sehr wichtiges Element, um Bewegung neu zu lernen, besteht darin, Langsamkeit zu üben. Langsamkeit erleichtert den Prozess der Wahrnehmung der Muster und des Selbstbildes, das Lernende haben (Feldenkrais, 1993, S. 87 ff.).

Als Beispiel: wenn wir ein Instrument spielen lernen, müssen wir erst einmal sehr langsam die Bewegungsabläufe einzelne Finger üben und nachvollziehen können. Wenn wir dieses langsam, stressfrei und leicht einüben, entfaltet sich ein neuronales Netz auf motorischer Ebene, das flexibel abrufbar ist, wenn man schnelle Läufe spielen möchte. Genauso geschieht es mit komplexen Abläufen, wenn man schnell gehen, laufen, oder reagieren möchte. Ein langsames Erfühlen der verschiedenen Komponenten eines Bewegungsprozesses erleichtert das Umlernen für größere, schnelle Reaktionen und Bewegungen.

Übung: Legen Sie sich langsam auf den Boden und üben Sie wieder aufzustehen, und zwar genauso vorwärts wie rückwärts. Wie machen Sie das? Sie können es nur feststellen, wenn Sie langsamer werden.

Langsamkeit ermöglicht es, Muster wahrzunehmen. Jeder Mensch hat bestimmte Bewegungsmuster, die sich in Muskelverkrampfungen (angespannte Unterkiefer, hochgezogene Schultern, steifer Nacken) und Vorlieben zwischen der rechten und linken Körperseite zeigen.

Wenn eine Bewegung zu schnell ausgeführt wird, kann man diese Muster nicht spüren. Beispiele: *Können Sie fühlen, mit welchem Bein Sie stärker auftreten, wenn Sie laufen, was Sie mit Ihrem Nacken dabei machen, welche Schulter höher ist oder welchen Arm Sie mehr schwingen?*

So konnte z. B. Carla nur durch die Beobachtung, durch die Verlangsamung des Prozesses des Gehens fühlen, welche ihre Strategien waren, um vorwärts zu kommen. Ebenso bemerkte Flor als sie langsamer wurde, dass sie ihre Übungen in der Bewegung so gestaltete, als würde der eine Arm „nicht existieren“.

Die Bewegungsübungen von Moshe Feldenkrais sind so gestaltet, dass durch Langsamkeit, Pausen und Achtsamkeit Räume entstehen, um Veränderungen der neurologischen Verbände zu ermöglichen (Buchanan & Ulrich, 2001). Im Anschluss an „Bewusstheit durch Bewegung“-Stunden der Feldenkrais-Methode können Lernende im Stehen, Gehen oder Laufen die Veränderungen wahrnehmen, die das Nervensystem in der langsamen Bewegung „umgelernt“ hat: sie stehen stabiler, haben keine Rückenschmerzen mehr, atmen freier oder haben ein beweglicheres Becken beim Gehen.

4.7 Pausen

„Everyone thinks you need to ‘practice, practice, practice’ when learning something new. Instead, we found that resting, early and often, may be just as critical to learning as practice“ (Leonardo G. Cohen, 2019 <https://www.sciencedaily.com/releases/2019/04/190412115055.htm>).³

Pausen sind beim Lernen essenziell und für somatisches Lernen eine Voraussetzung. Wenn der Körper ermüdet, ermüdet das Nervensystem und ist nicht mehr in der Lage, Zusammenhänge wahrzunehmen beziehungsweise Veränderungen zu ermöglichen. Hinzu kommt die Tatsache, dass das Gehirn tatsächlich aktiver ist, wenn wir eine Pause zwischen zwei Aktivitäten einlegen. Es „verarbeitet“ in der Zeit die Information, die durch Bewegung oder Übung entstanden ist (Bönstrup, Iturrate, Thompson, Cruciani, Censor & Cohen, 2019). Deswegen sind die Bewegungsabläufe und Lernsituationen sowohl während der Feldenkrais-Ausbildung zum Feldenkrais Lehrer, so wie auch während der KörperSinn-Fortbildung zum KörperSinn Coach so gestaltet, dass während des gesamten Lernen, ob Bewegungseinheiten, Gruppen Prozesse oder Einzelcoaching üben, die Pausen als Grundlage des Lernprozesses bewusst geübt, erwünscht und auch vom Lernenden selber verlangt werden können.

„Durchhalten und hart arbeiten“ sind in dieser Form des Lernens keine wünschenswerten Strategien. Die Bewegungsübungen selbst sind in ihrer Struktur auch so gestaltet, dass zwischen jeder Bewegung Pausen eingelegt werden, um „nachfühlen“ zu können. Dies ist meistens am Anfang für viele befremdlich oder irritierend, weil die Teilnehmenden das Gefühl haben, dass „nichts“ passiert, und sie nur „herumliegen“. Selbstverständlich begegnen den meisten Teilnehmenden einige ihrer Glaubensmuster, da sie mit einer gewissen Ungeduld feststellen, dass Pausen sinnlos, langweilig oder nervtötend seien: man könnte ja beginnen zu fühlen, oder, noch schlimmer, zu spüren, wie müde man wird!

Mit der Zeit lernen Teilnehmende der Kurse oder Fortbildung, die Feinheiten des kinästhetischen Geschehens während der Pause fühlen zu können (der Körper fühlt sich weicher, breiter, tiefer, wärmer, entspannter, leichter, schiefen usw. an) und auch die Pause zu genießen.

Durch das „Üben der Pause“ lernen Teilnehmende zugleich eine beginnende Selbstfürsorge. Ein wertschätzender Umgang mit dem eigenen Prozess wird gelernt, in dem nicht alles schnell und effektiv in kürzester Zeit passieren muss, sondern Raum und Zeit einnehmen darf. Das Gelernte konsolidiert dadurch und wirkt nachhaltiger. Pausen sind nicht nur „netter“, sie lassen Lernen wirklich besser „funktionieren“.

3 „In a study of healthy volunteers, National Institutes of Health researchers found that our brains may solidify the memories of new skills we just practised a few seconds earlier by taking a short rest. The results highlight the critically important role rest may play in learning.“ (Neuroscience News, 2019)

4.8 Wertfreie/wertschätzende Wahrnehmung

Somatisches Lernen mit der Feldenkrais- und KörperSinn-Methode beruht auf wertfreiem Lernen.

Lernen wird hier als die Erweiterung von Wahrnehmungs-, Handlungs- Gefühls- und Gedankenmuster verstanden. Dieses Lernen hat eine neurologische Grundlage: neuronale Vernetzungen, die sich durch Bewegung und Wahrnehmung tatsächlich umgestalten („*ich steh und gehe anders*“). Dieser neuronalen Erweiterung und „Neu- vernetzung“ folgt eine Veränderung auf den emotionalen(*ich fühle mich glücklicher, leichter und zufriedener*) und kognitiven Ebenen („*ich bin klarer und kann konzen- trierter denken und Entscheidungen treffen*“) und zeigt sich auch in konkreten Ver- haltensveränderungen („*ich muss niemanden mehr eine reinhauen*“)

Dies ist wiederum die Grundprämisse des „Embodiment Prinzip“ und ihrer Wechselwirkung zwischen Körper und Psyche (Storch, Cantieni, Hüther & Tscha- cher, 2007).

Der Lernende lernt Optionen zu entwickeln. Anders ausgedrückt: er wird „fle- xibel“.

Im Prozess des somatischen Lernens ist keine Bewegung oder Wahrnehmung „richtig“ oder „falsch“ (auch hier spricht also die Sprache ein Rolle), Verspannun- gen oder Schmerzen werden als Strategien oder Muster verstanden. Dies legt die Möglichkeit frei, Bewegung und Wahrnehmung erkunden zu dürfen, ohne die Vor- stellung, dass ein bestimmtes Ziel der „angemessenen Bewegung“ und „richtigen Wahrnehmung“ des Lernenden erreicht werden muss. Erkenntnis während dieses Lernens bleibt dementsprechend individuell und darf verblüffend sein.

Verbale Beschreibungen von Prozessen, die suggestiv das Gefühl geben, dass et- was im Körper nicht richtig ist, oder dass die*der Teilnehmende etwas nicht kann, werden, wie oben unter 4.3 schon erwähnt, bewusst vermieden. Es wird eine bild- reiche Sprache angewendet, um neue Wahrnehmungen zu ermöglichen, zum Bei- spiel eine präzise Wahrnehmung des Skeletts, der Flüssigkeit im Körper (80%) oder der Wahrnehmung des eigenen Körpervolumens durch die Vorstellung, dass man auf dem Sand liegt.

Während des Lernprozesses ist das „Nichtwissen“ erwünscht und Verwirrung er- laubt. Die Tatsache, dass Menschen hier Fehler machen dürfen, dass Lernen wert- voll ist, unabhängig vom Ergebnis, ermöglicht stressfreies Lernen. Lernen wird spie- lerisch.

Die Situation, die durch diese Form des somatischen Lernens geschaffen wird, ist liebevoll. Die Lernenden dürfen fühlen, dass sie wertvoll sind, und dass es ihr individueller Prozess sein darf. Ihr Körper ist wertvoll. Sie werden daran erinnert, dass sie selbst entscheiden dürfen, wie viel und wie oft sie eine Bewegung machen dürfen, und dass sie sie auch nicht machen dürfen, falls sie spüren, dass ihnen die Bewegung nicht gut bekommt. Schmerz ist kein erwünschter Lehrmeister.

Lernen wird hier also gefördert und gesucht durch das *tracking* von „guten körperlichen Empfindungen“ wie Leichtigkeit, Fluss, Erleichterung, tieferes Atmen, Freude an der Bewegung.

Diese Gefühle sind der Lotse um zu einer „körpergemäßen, natürlichen“ Bewegung und Körperwahrnehmung zu finden.

Dieser Sinn, die Lernende entwickeln oder eben lernen, ermöglicht es ihnen, sich selber durch die Verwirrung des Um-Lernens hindurch zu leiten (manche Lernende erleben z. B. durch die intensiven somatischen Prozesse Schwindel oder emotionale Ausbrüche), um ein neues Repertoire von Bewegungs- und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, die organisch und biologisch sinnvoll für die natürlichen Gesetzmäßigkeiten ihres Körpers sind.⁴

4.9 Lernen ist individuell

Jeder menschliche Körper ist einzigartig und individuell. Jeder Körper hat eine Geschichte, die das Selbstbild, die Wahrnehmung, die Gedanken, Gefühle und letztendlich dadurch die Konstitution der Neuronenverbände gestaltet.

Umwelt, Familie, Gesellschaft und Kultur prägen unsere Gesten, Gebärden, Körperhaltung und Beweglichkeit. Auch die Art und Weise, wie wir mit Hindernissen und Frustration umzugehen lernen, wird dadurch geprägt. Im Körper finden wir die Geschichte unserer Entwicklung als anthropologisches Wesen wieder (siehe Hall, 1992). Aus diesem Grund kann jeder Mensch nur bedeutsam lernen, wenn er/sie seinem eigenen Lernprozess überlassen werden kann und er/sie selber entdecken darf, durch individuelle eigene Wege, wie sein Körper, seine Bewegungsabläufe, seine Glaubensmuster, und seine Wahrnehmung durch seine individuelle Biographie gestaltet wurden.

So sehen wir in unseren ersten Beispielen, wie Taylor gelernt hat, durch eine bewegte Jugend bedingt, sich „gewaltbereit“ zu gebärden, um sich selbstsicher zu zeigen. Carla hat gelernt, sich mit übermäßiger Anspannung und Anstrengung zu bewegen, um ihre neurologische Erkrankung zu „bekämpfen“ und Flor hatte ihre Körperscham in ihr gesamtes Bewegungsrepertoire übersetzt und vergaß, dass sie einen zweiten Arm hatte.

Mit einem Lernen, in dem Individualität erlaubt ist, entfernen wir uns von dem Rezept oder der Methode, die für alle Menschen gleichermaßen gültig ist. Jeder verfügt über eine individuelle Art zu lernen. Der Weg zu inklusivem Lernen ist damit geebnet.

4 Diese Bewegungs- und Handlungsabläufe sind *biologisch /anatomisch sinnvoll*, und nicht mehr „richtig“ oder „falsch“ im wertenden menschlichen Sinne. Somatisch Lernende bewegen sich „natürlich“, mit einem der Situation angepassten Muskeltonus (angespannt oder entspannt), ihr Skelett ist geordnet mit der Schwerkraft, sie atmen ausgeglichen, usw. Als Gegenbeispiel von sinnvoll: nicht atmen geht eine Weile gut, danach ist es nicht mehr eine Frage von „richtig“ oder „falsch“, sondern ... tödlich. Atmen ist biologisch sinnvoll!

4.10 Variationen und Irritationen beim Lernen

Die Einzigartigkeit des Lernprozesses, die Moshe Feldenkrais in seinen Bewegungs-Lernsituationen „Bewusstheit durch Bewegung“ entwickelte, ist, dass tatsächlich auf der Ebene des Nervensystems neue Verknüpfungen entstehen, die neue Handlungsalternativen und Handlungsvariationen ermöglichen.

Der Neurowissenschaftler M. Merzenich betont die Wichtigkeit von Variationen beim Lernen: „Das Gehirn kann nur lernen und gut funktionieren, wenn es durch eine Vielzahl von Herausforderungen, von Möglichkeiten, von Bewegungsvariationen stimuliert wird. Das Gehirn braucht bestimmte Bedingungen, die es ihm erlauben, die Aufgaben, die man ihm stellt, optimal zu lösen. Dazu gehört, dass das Gehirn am besten funktioniert, wenn ihm ein Problem *immer wieder aus einer anderen Perspektive* präsentiert wird, wenn folglich eine Aufgabe aus allen nur denkbaren Richtungen angegangen wird“ (Jeker, 2012). Bewegung wird hier neu gelernt, indem viele, ungewohnte, verwirrende Variationen ausgelotet werden.

Übung: „Versuchen Sie, den Kopf nach rechts und nach links zu drehen. Bewegen Sie anschließend den Kopf wieder nach rechts und links, aber lassen sie dabei die Augen in die entgegengesetzte Richtung gleiten. Anschließend versuchen Sie bitte, die Bewegung zu wiederholen, indem Sie die Zunge im Mund entgegengesetzt zu der Kopfbewegung gleiten lassen. Danach erkunden Sie bitte, wie die Bewegung des Kopfes ist, wenn Sie ihn nach rechts und links bewegen, während Sie den Unterkiefer in die jeweils entgegengesetzte Richtung bewegen. Ist Ihnen schwindelig? Sind Sie verwirrt? Herzlichen Glückwunsch, Sie lernen gerade!“

Dank dieser Struktur und Gestaltung einer Lernsituation ergibt sich ein Raum der Selbstentfaltung, in dem „Nichtwissen“, Verwirrung und Rezeptfreiheit gepflegt werden.

Flexibilität Lernen bedeutet hier Variationen zur Verfügung zu haben, um immer wieder neu reagieren zu können, ohne auf ein vorgefestigtes „Richtig/Falsch“ oder eine bestimmte Methode und Abfolge zurückgreifen zu müssen. Neue Verknüpfungen entstehen, die auch „unbewusst“ auf neurologischer Ebene stattfinden können, so dass Lernende im Anschluss eines Lernprozesses verblüfft feststellen können, dass die Füße präsenter und breiter, das Gleichgewicht stabiler, die Atmung leichter und tiefer, das Gehen leichter und beschwingter ist, sie sich entspannter und selbstbewusster fühlen.

5. Erstes Fazit

Die Beweglichkeit, die durch diese Qualitäten und Grundelemente des Lernens entsteht, zeigt sich auf verschiedene Ebenen der Persönlichkeit:

1. Neurologische Ebene: Neurologische Plastizität wird gefördert. Das Gehirn wird „beweglich“. Dies ist der Fall bei Carla, wenn sie beginnt, leichter und anstrengungsfreier zu gehen, obwohl bestimmte neurologische Störfelder im motorischen System das Gehen erschweren⁵
2. Denkflexibilität entsteht, also die Fähigkeit, mehrperspektivisch denken zu können. Tylors Beispiel zeigt, wie er zu lernen beginnt, anders mit der Umwelt zu kommunizieren.
3. Emotionale Flexibilität nimmt zu: Menschen lernen, kreativ, lösungsorientiert, frei von Zwang auf Situationen im Umfeld reagieren zu können. Flor lernt, ein anderes Gefühl zu ihrem Körper zu entwickeln und ihren Körper so anzunehmen, wie er „ist“: Sie lernt Selbstakzeptanz.
4. Handlungsalternativen entstehen: Das Erlernen dieser Flexibilität auf emotionaler, gedanklicher und körperlicher Ebene bietet die Möglichkeit, neue Handlungsalternativen im Alltag zu erproben, um einen neuen Umgang mit sich selbst und anderen Menschen zu entfalten. Dies konnten wir anhand der drei Beispielen von Tylor, Carla und Flor zeigen.

6. Somatisches Lernen und diversitätssensibles Lernen: Wie lässt sich somatisches Lernen auf Lernen in Fortbildungen und Schule übertragen?

Eine große Zahl der Teilnehmenden meiner Kurse sind Lehrkräfte und Pädagog*innen. Die Übertragung von somatischem Lernen für Fortbildungen und den Beruf der*des Lehrer*in, aber auch für die Arbeit mit Schüler*innen und die Gestaltung des Lernens, lässt sich auf drei Ebenen feststellen, die auch die drei Ebenen, an denen Embodiment ansetzt, erkennbar machen (Storch et al., 2007; Feldenkrais 1993):

1. *Die körperliche Ebene:* In erster Linie kommen Lehrer*innen und Pädagog*innen zum Bewegungsunterricht, weil sie lernen wollen, wie sie sich entspannen können und weil sie weniger Schmerzen haben wollen. Der Druck, der mit dem Beruf einhergeht, und die Erwartungen, Ergebnisse zeigen zu müssen, wirkt sich auf körperlicher Ebene aus. Burnout, Erschöpfungssyndrome und Bandscheibenvorfälle sind weit verbreitet in diesem Beruf. Hier lernen sie, den Muskeltonus zu senken (sich zu „entspannen“ muss auch gelernt sein), sich funktionell-anatomisch sinnvoll zu organisieren, um den Berufsalltag körperlich besser zu meistern sowie ihre Wirbelsäule und Gelenke wahrzunehmen und Beweglichkeit im Beruf und Alltag zu pflegen (z. B. funktional zu stehen, gehen,

5 Sie wird übrigens dadurch nicht „geheilt“. Sie lernt.

sitzen und zu korrigieren, anstrengungsfrei zu sprechen und zu atmen in Stress-situationen). Die körperliche Verfassung verbessert sich und überträgt sich auf die gesamte Qualität und Wahrnehmung des Unterrichts.

2. *Die emotionale Ebene:* In zweiter Linie entdecken nun erstaunte Lernende, dass ihre Gefühle und Empfindungen genauso wichtig sind wie der körperliche Wahrnehmungsprozess. Wenn sie verärgert, genervt, verängstigt oder verunsichert sind, beeinflusst das ihre Körperhaltung und ihr Körpergefühl. Das wirkt sich nicht nur auf die Verfassung ihrer Muskulatur und ihres Nervensystems, sondern auch auf ihre nonverbale Kommunikation aus.

In der KörperSinn-Methode üben wir, mit spezifischen Begegnungs- und Berührungsübungen zu lernen, wie Körperhaltung und -verfassung einen direkten Einfluss auf einen Gesprächspartner haben (wie z.B. in der oben erwähnten Übung: indem man einem Menschen die Hand gibt und die eigene und die fremde Reaktion beobachtet). In der Übertragung auf den Beruf der Pädagog*innen wird sichtbar, dass Körperhaltung und -verfassung genauso einen Einfluss hat auf ihre Kommunikation mit Kolleg*innen und Schüler*innen hat.

Nicht nur das Wissen, das von außen an den Lernenden herangetragen wird, ist in einer Lernsituation bedeutsam, sondern auch der Mensch, der Interesse für das Annehmen von Wissen wecken möchte. Die Wirksamkeit einer*ines Lehrenden im Unterricht hängt in hohem Maße davon ab, wie die Resonanz der Schüler*innen ist, die die*den Lehrer*in mit „Röntgenaugen“ durchschauen und dementsprechend darauf reagieren. Unbewusste Körpersprache spielt auf dieser Ebene eine entscheidende Rolle und ist nicht mit einer „angenommenen“ sicheren oder strengen Haltung zu verwechseln. Je authentischer, entspannter und in sich ruhender ein Mensch ist, desto angenehmer ist die Begegnung und die Lernsituation (siehe das Beispiel mit Tylor). Eine Lernsituation, die authentisch verkörpert wird, wird bewusst und unbewusst von Schüler*innen anders aufgenommen. Dies wird in Lernsituationen im Unterricht von KörperSinn praktisch erprobt und erfahren, um die direkte Umsetzung für den Unterricht nachvollziehen und umsetzen zu können.

Eine emotional angespannte Situation im Unterricht oder in Fortbildungen erschwert die Bereitschaft einer lernenden Gruppe, neue Inhalte und Erfahrungen anzunehmen. Eine angenehme, entspannte, wertschätzende, prozessorientierte Atmosphäre des Lernens, in der Rücksicht auf das einzelne Individuum geübt wird (mit Pausen, Langsamkeit, Achtsamkeit, dem Zulassen von Verwirrung und Nichtwissen, mit einer achtsamen Sprache), ermöglicht, wie wir oben im Detail gezeigt haben, ein wirksames Lernen sowohl auf neurologischer Ebene als auch auf kognitiv-emotionaler Ebene.

Das systematische Ignorieren der eigenen Gefühle im Dienste der Ziele, die man in Lernsituationen der Schule oder Hochschule erreichen muss, und das Fehlen der Fähigkeit, Grenzen wahrnehmen zu können, die emotional und körperlich noch tragbar sind, sind zudem Vorstationen des Burnouts und des Er-

schöpfungssyndroms. Menschen, die lernen, diese Grenze rechtzeitig zu fühlen, bleiben gesund und ausgeglichen, weil sie lernen, früher anzuhalten, unabhängig von den Erwartungen ihrer Umwelt, wie z.B. einer Schule oder eines Vorgesetzten. Die eigene Wahrnehmung der stimmigen Körperlichkeit wird zum Maßstab.

Auf emotionaler Ebene spielt beim Lernen meines Erachtens ein weiteres entscheidendes Phänomen eine Rolle: Ein*e emotional ausgeglichene*r, wertschätzende*r Lehrer*in, die*der auch auf Kolleg*innen und Schüler*innen achten wird, wird geliebt⁶. Ein* geliebte*r Lehrer*in wirkt⁷.

Wenn Lernende ihre*n Lehrer*in achten und wertschätzen, fühlen sie sich motiviert und „sicherer“, um sich in eine verwirrende, neue, verwandelnde Lernerfahrung zu begeben. Dies ist eine Lernsituation, in der man vielleicht sogar grundlegende Paradigmen und Glaubenssätze erkennen und bewegen kann, die ein Leben lang galten und durch Lernprozesse jetzt in Frage gestellt werden (als Kontrasterfahrung zu „Wieso müssen wir das ändern? Das machen wir doch seit 30 Jahren schon so!“).

Zu diesem Thema möchte ich einen kleinen Einblick in meine Unterrichtserfahrung geben. Ich habe mich nach 20 Jahren Unterricht gefragt, wie so manche Menschen in kurzer Zeit verblüffende Lernprozesse durchlaufen und manche weniger spektakulär oder gar nicht lernen. Unabhängig von der Wirksamkeit von neurologisch „plastizierenden“ Bewegungsübungen habe ich über die Jahre erhebliche Unterschiede in der Wirksamkeit der Methode beobachtet, sowohl in Gruppen als auch im Einzelunterricht. Wenn Lernen keine passive Handlung ist (Spitzer, 1996) („Befüllen von Fässern...“) sondern eine aktive („Entzünden von Flammen“) welche grundlegende Bedingung (außer den oben vorgestellten Elementen somatischen Lernens) „aktiviert“ die Bereitschaft zum Lernen?

Um umlernen zu können, müssen Schüler*innen auch „lernen wollen“. Die Zusammenfassung aus 20 qualitativen Interviews mit Schüler*innen, im Rahmen meiner Dissertationsforschung (Sanchez 2004, unvollendet) die ich durchgeführt habe, lautet folgendermaßen: Man lässt sich auf den Lernprozess ein, weil die*der Lehrer*in „nett“ oder „sympathisch“ ist. Danach findet man es auch effektiv. Dies funktioniert umso leichter, je aufmerksamer ein*e Lehrer*in („Lern-Facilitator“) den Lernprozess begleitet, so dass Lernende sich aufgehoben und sicher fühlen, ja wertgeschätzt werden. Es ist erschütternd einfach: Wenn ein*e Lehrer*in auf ihre*seine Schüler*innen achtet und wertschätzt,

6 Mit dem Begriff Liebe beziehe ich mich auf den Begriff: *Biologie der Liebe*: Maturana & Warden-Zöller, 2005, S. 79

7 Und für Feldenkrais war es eine Lerngrundlage: „Love your neighbor as yourself! Feldenkrais would joke: with the way most people treat themselves, the world would actually worsen if we loved others as we love ourselves. First, we must learn to love ourselves. At the end of our training in San Francisco, he said that ‘if you can teach others to love themselves and stand on their own two feet (...), you would be wanted anywhere in the world’. Of course, this love was not the artificial narcissism that many confuse with love, but the genuine respectfulness of our own capacities, boundaries, and unique gifts“ (Dellmann, 2017).

und Schüler*innen ihre*n Lehrer*in „nett“ finden, mögen und achten, funktioniert das Lernen besser. Lernen ist ganzheitlich und passiert eben nicht nur „im Kopf“.

Die emotionale Komponente des Lernens erweist sich daher als grundlegend. Um effektives Lernen zu fördern und zu ermöglichen, ist das Einbeziehen der emotionalen Wahrnehmung und Verbindung in der Kommunikation ein unverzichtbarer Faktor (siehe Davidson & Begley, 2013; Spitzer 1996).

3. *Die kognitive Ebene:* Durch somatisches Lernen entdecken Lehrer*innen, wie Ihre Körperwahrnehmung („ich bin steif, zu alt, hässlich, zu dick“), ihre Körperbewegungen („ich ducke mich, mache mich größer, zeige Gewaltbereitschaft“) und ihre Bewegungsqualität (sich bis zur Schmerz- und Erschöpfungsgrenze bewegen) durch ihre sozialen und kulturellen Denkgewohnheiten, die sie gelernt haben, entstanden sind. Der Prozess des somatischen Lernens führt folglich zu einem Erkenntnisprozess auf kognitiver Ebene, in dem Lernende feststellen, dass sie ihre Gedanken verkörpern. Dies ist insofern besonders relevant, weil Glaubensmuster, was Lernen überhaupt bedeutet, auch hier angesiedelt sind. (z. B.: „Um zu lernen, muss man an seine Grenzen gehen“). Außerdem stellen Lernende fest, dass über somatisches Lernen Gedankenmuster nicht nur „wahrgenommen“ werden können, sondern auch durch „Umlernen“ verändert werden können.

Schüler*innen aus den Lerngruppen und aus der Ausbildung mit der KörperSinn Methode berichten, wie sie im Laufe der Zeit gelassener reagieren, neugieriger und interessierter auf Herausforderungen des Lebens antworten und bestimmte Reaktionsmuster erkennen und verändern können im Umgang mit sich selbst, ihrem Arbeitsplatz oder ihrer Familie. Sie lernen Selbstfürsorge, achtsame, wirksamere Kommunikation und sie lernen, die Arbeitsqualität zu reflektieren, bewusst neu zu gestalten und zu verbalisieren.

7. Fazit und Zukunftsvision

Wenn Lehrer*innen lebensnah und organisch, ihren „Körpergesetzmäßigkeiten“ oder dem Embodiment gemäß, lernen zu lernen und zu lehren schaffen sie für sich und andere Menschen eine gesunde, entspannte, wirksame Lernsituation. Sie nutzen ihren Körper als natürliches Wahrnehmungsorgan, wodurch sie sich leichter und sinnvoller in der Umwelt zurechtfinden. Sie können dadurch lernen, sich flexibler, leichter, entspannter zu bewegen, anderen zu begegnen, zu sprechen, körperlich präsent zu sein.

Sie lernen auch, wo ihre Grenzen sind, wann sie anhalten müssen und Pause machen können und müssen. Die eigene Wahrnehmung wird auch ein Maßstab, der unter Umständen wichtiger ist als kulturelle Maßstäbe und Handlungsmaximen. Sie lernen, dies auch in Lernsituationen, ob Schule oder Fortbildung, zuzulassen:

z. B., dass Lernen individuell ist, und dass Menschen Pause machen dürfen (weil sie nämlich dann besser lernen, und nicht nur um noch Kaffee zu trinken!).

Das Verständnis vom Körper als organischer Prozess, der ganz tief mit den Gesetzmäßigkeiten der Natur verbunden ist, und das Erlernen der Fähigkeit, sich mit diesen Gesetzmäßigkeiten zu bewegen und zu leben, führt dazu, dass man sich als ein Teil des Ganzen fühlt. Menschen lernen, dass alles, was sie sind und kommunizieren, mit ihrem Umfeld und ihrer Umwelt zusammenhängt. Sie lernen, sich als Teil der Kultur und der Natur wahrzunehmen, und werden dadurch sozial kompetenter, im Idealfall auch umweltfreundlicher (Jeffcoat, 2015).

Das Verständnis für Lernprozesse die wertschätzend, Raum ermöglichend, langsam und prozessorientiert sind, ermöglicht außerdem das Verständnis für Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen. Es macht Lehrer*innen geduldiger, gesünder, stressfreier. Das Konzept, dass Lernen Spaß machen kann, steht dabei wieder im Vordergrund. Wenn Lernen individuell sein darf und sich nicht mehr einer gesellschaftlichen Norm anpassen muss, können Kinder und Erwachsene entdecken, dass lernen immer schön ist, dass Verwirrung sogar wünschenswert ist und das „Nichtwissen“ *normal* ist. Fehlermachen wird zur Voraussetzung von Lernen.

Kreativität wird durch diese Art von Lernen gefördert. Neue Variationen des Handelns und Denkens sind erwünscht, die dadurch zu neuen kreativen Denkperspektiven führen können. Indem Individuen neue Denkprozesse wagen, stellen wir die Weichen für wahre Wissenschaftler: Flexible Denker wagen Forschung neu. Sie wagen es, entgegengesetzte Denkansätze zuzulassen und immer wieder mit neuen Perspektiven auf altes Wissen zu blicken.

Das Leben einer*ines Lernenden, die*der das Lernen in dieser Art und Weise entdeckt, wird durch diese verschiedenen Qualitäten, die wir hier vorgestellt haben, zwangsfreier, interessanter und gesünder.. Menschen, die somatisches Lernen in der Praxis lernen oder ein Jahresprozess in der Ausbildung Körpersinn durchlaufen haben weniger körperliche Beschwerden; sie haben gelernt, Muster und Gewohnheiten, die sie als Hindernis empfanden, abzuwandeln; sie interessieren sich mehr für ihr Leben. Den Ausdruck, den sie für „neue unerwartet Erfahrungen“ lernen zu verwenden – anstatt „schrecklich“ oder „ätzend“ – lautet ... „interessant!“.

Das Arbeiten mit somatischem Lernen beziehungsweise das Lernen mit somatischem Lernen erhöht zuletzt die Fähigkeit zur Konzentration und die Resilienz. Wenn die Grundspannung eines verkörperten Menschen niedriger ist und die Fähigkeiten, in Herausforderungen flexibel, spielerisch und neugierig zu reagieren, gelernt und geübt werden, erhöht sich die Fähigkeit eines*einer Lehrer*in bzw. Schüler*in, entsprechend gesund in gelegentlichen Stresssituationen des Lebens reagieren zu können.

Somatisches Lernen und KörperSinn-Lernen sind sinnvoll, sowohl für die*den Lehrer*in wie für Schüler*innen in der Schule, wenn sie von Anfang an lernen können, dass Lernen im Körper beginnt und nicht im Kopf. Somatisches Lernen sollte als Fach in jeder Fortbildung und folglich in jeder Schule unterrichtet werden, da-

mit kreative, gesunde, individuelle, inklusive Lernprozesse von Anfang an gefördert werden.

Literatur

- Apschner, C. (2013): *Somatisches Lernen*. Verfügbar unter: <http://www.retune.at/index.php?id=111> [19.06.2019].
- Bönstrup, M., Iturrate, I., Thompson, R., Cruciani, G., Censor, N. & Cohen, L. G. (2019). A Rapid Form of Offline Consolidation in Skill Learning. *Current Biology*, 29(8). Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/332061372_A_Rapid_Form_of_Offline_Consolidation_in_Skill_Learning [24.06.2019]. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2019.02.049>
- Buchanan, P. A. & Ulrich, B. D. (2001). The Feldenkrais Method®: A Dynamic Approach to Changing Motor Behavior. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(4), 315–323. Verfügbar unter: <http://iffresearchjournal.org/de/system/files/10PatBuchananEnglishVersion.pdf> [27.06.2019]. <https://doi.org/10.1080/02701367.2001.10608968>
- Davidson, R. J. & Begley, S. (2013). *The emotional life of your brain. How its unique patterns affect the way you think, feel, and live – and how you can change them*. London: Hodder & Stoughton.
- Davidson, R. J., Scherer, K. R., & Goldsmith, H. H. (Hrsg.) (2003). *Series in affective science. Handbook of affective sciences*. Oxford University Press.
- Dellmann, R. (2017). *Standing on One Foot: The Essence of The Embodied Life™*. Verfügbar unter: <http://www.russelldelman.com/pdfs/1710-standing-on-one-foot.pdf> [19.06.2019].
- Dreeben, S. J., Mamberg, M. H., Salmon, P. (2013). The MBSR Body Scan in Clinical Practice. *Mindfulness in Practice*. 4 (4), 394–401. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0212-z>
- Erickson, M. H. (1979). *Hypnotherapy: An Exploratory Casebook*. New York: Irvington.
- Fehmi, L. & Robbins, J. (2008). *Open Focus Aufmerksamkeits-Training. Durch Aktivierung des Alphazustands zu Gesundheit und Kreativität finden*. München: Goldmann.
- Feldenkrais, M. (1989). *Das starke Selbst. Anleitung zur Spontaneität*. Zürich: Suhrkamp.
- Feldenkrais, M. (1993). *Bewusstheit durch Bewegung. Der aufrechte Gang*. Zürich: Suhrkamp.
- Hall, E. T. (1992): *An anthropology of everyday life. An autobiography*. New York: Doubleday.
- Hanna, T. (1994). *Das Geheimnis gesunder Bewegung. Wesen & Wirkung funktionaler Integration; die Feldenkrais-Methode verstehen lernen*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Hüther, G. (2017). Wie Embodiment neurologisch erklärt werden kann. In: Storch, M., Cantieni, B., Hüther, G. & Tschacher, W. (Hrsg.), *Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen*. (S. 73–98). Bern: Hans Huber Verlag.
- Jeffcoat, T. (2015). Ecological Embodiment, Tragic Consciousness, and the Aesthetics of Possibility: Creating an Art of Living. In: Scarinzi, A. (Hrsg.), *Aesthetics and the Embodied Mind: Beyond Art Theory and the Cartesian Mind-Body Dichotomy. Contributions to Phenomenology*. (S. 71–84). Heidelberg: Springer Verlag. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9379-7_5
- Jeker, D. (2012). *Variationen*. Verfügbar unter: <https://feldenkraisleipzig.com/category/hirnforschung/> [19.6.2019].

- Kerr, C. E., Jones, S. R., Wan, Q., Pritchett, D. L., Wasserman, R. H., Wexler, A., ... & Littenberg, R. (2011). Effects of mindfulness meditation training on anticipatory alpha modulation in primary somatosensory cortex. *Brain research bulletin*, 85(3–4), 96–103. <https://doi.org/10.1016/j.brainresbull.2011.03.026>
- Kerr, C. E., Sacchet, M. D., Lazar, S. W., Moore, C. I. & Jones, S. R. (2013). Mindfulness starts with the body: somatosensory attention and top-down modulation of cortical alpha rhythms in mindfulness meditation. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7(12). Verfügbar unter: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnhum.2013.00012/full> [15.06.2019]. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00012>
- Langer, E. J. (2015). *Mindfulness: Das Prinzip Achtsamkeit. Die Anti-Burn-out Strategie*. München: Vahlen. <https://doi.org/10.15358/9783800649174>
- Leitner, A. & Höfner, C. (2020). *Handbuch der Integrativen Therapie*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-60594-3>
- Maturana, H. R., Werden-Zöllner, G. (2005). *Liebe und Spiel. Die vergessenen Grundlagen des Menschseins. Matristische und patriarchale Lebensweisen*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Neuroscience News. (2016). *Rhythm of Breathing Affects Memory and Fear*. Verfügbar unter: <http://neurosciencenews.com/memory-fear-breathing-5699/> [24.06. 2019].
- Neuroscience News. (2019). *Want to learn a new skill? Take some short breaks*. Verfügbar unter: <https://neurosciencenews.com/rest-learning-memory-11073/> [24.06.2019].
- Sánchez, K. & Heimer, C. (2019). *Embodiment Aus- und Weiterbildung mit KörperSinn-Methode*. Verfügbar unter: www.koerpersinn-methode.de [19.06.2019].
- Shelhav-Silberbusch, Chava (1999). *Bewegung und Lernen. Die Feldenkrais-Methode als Lernmodell*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Spitzer, M. (1996). *Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Spitzer, M. (2006). *Lernen – Die Entdeckung des Selbstverständlichen: Ein Vortrag von Manfred Spitzer auf DVD* [DVD]. Weinheim: Beltz Verlag.
- Storch, M., Cantieni, B., Hüther, G., & Tschacher, W. (2007). *Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen*. Bern: Huber.
- Thelen, E. & Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. London: MIT Press.
- Von Foerster, H. & von Glasersfeld, E. (2007). *Wie wir uns erfinden. Eine Autobiographie des radikalen Konstruktivismus*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Ward, T. (2020). "Confusion is ignorance leaving the brain" – The 4 stages of learning. Verfügbar unter: <https://www.tracy-ward.co.uk/blog-aug-2020>. [19.06.2019]
- Zelano, C., Jiang, H., Zhou, G., Arora, N., Schuele, S., Rosenow, J. & Gottfried, J. A. (2016). Nasal Respiration Entrain Human Limbic Oscillations and Modulates Cognitive Function. *Journal of Neuroscience*, 36(49), 12448–12467. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.2586-16.2016>
- Zepter, A. L. (2013). *Sprache und Körper. Vom Gewinn der Sinnlichkeit für Sprachdidaktik und Sprachtheorie*. Frankfurt am Main: Peter Lan. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-03279-6>

Ausblick

Kollektivität der Unterschiedlichen Gesellschaft und Improvisation

1. Einleitung

Anlässlich der von ihm geleiteten Biennale in Venedig 2014 hatte der niederländische Architekt und Städtebauer Rem Koolhaas die Disziplin Architektur minutiös in ihre Einzelteile zerlegt. Indes, man darf dem amerikanischen Architekt Peter Eisenman in seiner Kritik der Ausstellung dort zustimmen, wo sein Tadel dem von Koolhaas vorgenommenen Abbau den Vorschlag einer Grammatik eines Neu-Aufbaus der Elemente der Architektur abspricht. (Eisenman 2014) Das gilt auch und im Besonderen im Hinblick auf Städtebau. Gleichwohl, wer aber eine neue Weise des Verschaltens von Stadt erarbeiten will, braucht auch eine neue Sichtweise auf Stadt. Eben jene ist mit dem angezeigt, was ich die improvisationalen Perspektive nenne. Diese Perspektive fußt auf der These, dass Fragmente und Singularitäten die Grundkonstituenten heutiger Stadtgesellschaft bilden. Das zu sagen, verlangt, darauf aufmerksam zu machen, dass die Fragmente und Singularitäten Stadt als Totalität deshalb zu Stande bringen können, weil sie in einer ganz bestimmten Weise zusammenhandeln: sie improvisieren in einem technologischen Modus. Wo dieses Handeln nicht mehr unter finalistischen, präformierten Ästhetiken gelesen oder behandelt werden können, liefert es stattdessen – in eben jener improvisationalen Perspektive – Potentialitäten für ein Redesign, Rekonfiguration und Aufladung des Städtischen mit neuen Qualitäten. Angesichts dessen sinnt der Ansatz, den ich hier kurz umreißen will, auf das kommende *technologisch* improvisierende Subjekt (Dell 2011, 2012, 2016). Im Gegensatz zum angepassten, flexiblen homo, oeconomicus – der dem entstammt, was man in Ermangelung einer besseren Begriffs mit dem Kollektivsubjekt Neoliberalismus umschreibt – besitzt das technologisch improvisierende Subjekt die Fähigkeit, aus seiner räumlich artikulierten Lebensform zur Mündigkeit zu gelangen. Ihm ist forschender Zweifel an den Bedingungen der Stadtproduktion eine affirmative Tugend.

2. Improvisation

Was aber ist eine technologische gewordene Improvisation? Eine erste einfache Antwort: technologische Improvisation ist der konstruktive Umgang mit Unbestimmtheit in einem Gefüge von Menschen, Dingen, Diskursen und Handlungen an Orten. Sicherlich braucht eine solche Form der Improvisation bestimmte Bedingungen, damit sie ein Umgang wird. Zu sagen dieser Umgang sei eine *technologisch*, heißt: die improvisierte Handlung kann diskursiv thematisiert werden. Dabei ist die Technolo-

gie weder ein Objekt, ein Begriff oder eine Idee sondern eine Form, eine Form des Handelns, die im Handeln mitgedacht wird. Improvisation im technologischen Sinn ist Meta-Handeln. Gewiss, man muss Improvisation in einer Geschichte kontextualisieren, sie hat Grenzen des Gebrauchs und unterliegt gesellschaftlichen Bedingungen. Aber das verhindert nicht, dass man sie zunächst als Form des Handelns beschreibt. Ich möchte hier vier Ebenen unterscheiden, die zeitlich nacheinander erschienen sind, aber heute gleichzeitig in unterschiedlichen Gradationen existieren: Zuerst die Ebene der momentaristischen Improvisation, die rein reaktiv und reparierend zu Werke geht, alles ad hoc löst und ohne Plan ist. Sie ist nicht diskursiv. Damit erfüllt sie auch nicht die Bedingung dafür, Technologie sein zu können. Auf der zweiten Ebene findet sich der Plan, der Realität externalisieren, ordnen und Projekte in Zeit und Raum projizieren kann. Hier hat man es mit Technologie zu tun, aber auch mit Teleologie, also nicht mit Improvisation. Die dritte Ebene ist die der Kybernetik. Sie erkennt die Prozessualität des Realen an, macht aber aus Prozessen externalisierte Produkte. Auch hier bleibt das Handeln in finalistischen Vorstellungen befangen. Schließlich die vierte Ebene: die Improvisationstechnologie. Sie konzentriert sich auf den Logos des Handelns in Kontingenz, also einen Bereich, der davon spricht, dass ein Handeln auch anders hätte sein können. Das Gebiet der Improvisationstechnologie ist die Ordnung – also die Organisation – von Unordnung. Kontingenz nicht zu überplanen, sondern als Ressource zu nutzen, bedeutet, in Situationen hinein zu gehen und sie strukturell auf ihre Grammatik hin zu lesen ohne sie abzuschließen. Man muss sich auf das Vektorfeld der Kräfte in Situationen fokussieren, nicht in Realisierungen von Möglichkeiten denken sondern in Potenzi- alitäten, die sich lesen und aktualisierbaren lassen. Mit tabula rasa ist es dann vorbei: Die Seite ist nicht leer, sondern schon voll. Eingedenk dessen wird schnell klar, dass es wenig ergiebig ist, Handlungen von der Improvisation auszuschließen, jede Handlung kann Improvisation werden, die in einen Diskurs über sich selbst eintreten kann. Es gibt nur formelle Grenzen der Improvisation, keine substantiellen. Kann alles Improvisation werden? Vielleicht ja.

Wo Stadt aus Handlung besteht, können alle Handlungen der Stadt aus einem stummen, unsichtbaren, ungedachten Status in einen gedachten überwechseln. Nichts verbietet es, über Handeln zu reflektieren. Das Spaziergehen um gesehen zu werden – um einen gängigen Topos des Städtischen aufzugreifen – ist nicht nur ein Spaziergehen um gesehen zu werden sondern auch ein Handeln mit einem spezifischen Denken, das an eine gewisse Weise des Produzierens gebunden ist, an ein Aneignen der Straße, an einen Überfluss der Straße, an die Bilder der Straße, kurz, an einen sozialen Gebrauch der Stadt, der an materiale Zusammenhänge gebunden ist, aber über sie hinausgeht. Damit ist eine Rekonturierung der heute gängigen Rede im Urbanismus von der Raumproduktion (Lefebvre 1991) annonciert, der ich mit dem Vorschlag einer Improvisation als Technologie antworte. Denn das eingerückte Darüberhinausgehen kündigt das Überschreiten jener Teleologie an, die noch in dem Wort Produktion steckt.

3. Relationale Singularität

Wenn man sagt, dass die Improvisation technologisch wird, indem sie Grammatiken von Handlungs-situationen erstellt und einübt, die einen reflektierenden Umgang mit Kontingenz erlauben, dann definiert sich Improvisation nicht über das Objekt ihrer Handlung, sondern über ihre Relationalität. Das heißt manifestiert sich in dem Modi des konstruktiven Umgangs mit anderen Singularitäten in Kontingenz. Vor diesem Hintergrund verstehe ich die Akteure des Städtischen als Subjektsingularitäten die sich durch die relationale Arbeit an ihrer Lebensform definieren. Weit entfernt davon, atomisiert zu sein, richtet sich diese Arbeit auf die Form der Gleichheit im Kontext einer verstädterten Gesellschaft der Differenten. Das heißt, insofern Vergesellschaftung als Pluralität im jeweils Spezifischen fundiert sein soll, definiert sich Gleichheit auf der Grundlage der Singularität.

Damit ist eine Kernfragestellung heutiger Stadtpolitik berührt: Was Singularitäten aus- und für das traditionelle politische Denken problematisch macht ist, dass es keine adäquate Repräsentation – weder Sprache, noch Bild, noch soziale Klasse oder politische Partei – für sie gibt. Indes, gerade weil sie nicht auf gegebene Gemeinschaften zu reduzieren sind, besteht der soziale Sinn der Singularitäten in dem Ins-Funktionieren-Bringen ihrer Relationalität in Handlungen mit anderen (Menschen und Dingen an Orten). Dort wo erhellt werden soll, wie dieses Ins-Funktionieren-Bringen zu verstehen ist, bietet die Perspektive der Improvisation eine entscheidende Linse. Improvisation erbringt ein Modell, das an der Handlungsform zeigt, dass städtischer Pluralismus nicht einfach ein *äußerliches* Verhältnis ist. Seine Relationalität ist kein Nebeneinander, das seine Teile unberührt ließe. Pluralisierung, Diversifizierung äußert sich in der Improvisation als ein Prozess, der die Vielzahl der beteiligten Singularitäten affiziert, während die Verschiedenheit die gesamte Gesellschaft verändert. Damit ist aber im historischen Sinn auch klargestellt, dass Singularitäten nicht etwa mit dem Individuum des 19. und, in weiten Teilen, 20. Jahrhunderts gleichzusetzen sind, deren Gleichheit auf der Homogenität einer Großformation wie Nation oder Partei fußte. Singularitäten in der hier verstandenen Bedeutung lassen sich nicht mehr auf Großformationen zurückführen. Sie sind nicht mehr die passfertigen Subjekte jener homogener Lebenswelten, die der industriell geprägte Wohlfahrtsstaat vorsah. (Rosanvallon 2013) Der Wechsel von der industriellen zur verstädterten Gesellschaft (Lefebvre 2003) provoziert somit die dichotomische Situation der Stadt, nicht mehr nur Stadt des abstrakten, allgemeinen Individuums zu sein, sondern auch und immer mehr Stadt der Singularitäten werden zu müssen.

Stadt als politischen Raum herzustellen, kann sich daher nicht mehr in der Homogenisierung der Verschiedenen erschöpfen, wie es die planerische und teleologische Idee von der Integrationsmacht der Europäischen Stadt oder der funktionalen Stadt vorsah. Dagegen ist heute eine Planung gefragt, in der – und das ist die neue emanzipatorische Forderung – urbane Akteure einzigartig und verschieden sein können. Das urbane singuläre Subjekt ist nicht eines, das sich erst transformieren

muss, um zu einem politischen Subjekt zu werden, so wie sich das die Aufklärung dachte. Vielmehr verhält es sich so, dass sich die Subjekte zwar permanent in ihrer Singularität relational verschieben, dies aber gerade nicht ihre Gleichheit ausmacht: sie sind in ihrem Werden politisch wirksam, sie müssen es nicht erst werden. Singularitäten der Stadt sind nicht nur arithmetisch (wie das Individuum des Nationalstaats) oder geometrisch (wie der Bürger der griechischen Polis) Gleiche, sie sind auch je städtisch Unterschiedliche. Vom different Werden der Gleichheit rührt jene Relationalisierung des Besonderen her, die das Städtische zum relationalen Gefüge von Improvisationen macht.

Wo es die singulären Gebäude und ihre Nutzer sind, die in ihrer Relationalität die Stadt herstellen, verliert – in Anbetracht immer diversifizierender Ausprägungen urbaner Realität – das Ausspielen von Allgemeinem und Partikularem seinen Sinn. Stattdessen sollte man den Riss zeigen, der durch das Allgemeine selbst geht. Konkrete soziale Verantwortung des Städtebaus bedeutet dann, erst die relationalen Grundlagen eines Ortes zu untersuchen um daraus Potentialitäten abzuleiten. Es sind Tiefenbohrungen gefragt, die im Singulären exemplarisch erforschen, wie durch die Beziehungsgefüge von Menschen, Dingen und Handlungen Räume entstanden sind und entstehen. Folgende Schlussfolgerung lässt sich ziehen: Was hier auf dem Spiel steht ist ein differierend sich wiederholenden Universalismus wie er einer prozessualen Handlungswirksamkeit entspricht. Dass diese Sorte Universalismus an die Bedingung eines Könnens gebunden ist, hat vor allen Dingen Hannah Arendt immer wieder betont. (Arendt 2006, S. 143) Für sie bildet im Bereich dieser Fragestellung das, was Kant die reflektierende Urteilskraft genannt hat, den Hauptangelpunkt. Kant geht es vor allem auf das einem jeweiligen Fall gemäße, exemplarische Erarbeiten von Regeln. Vor dem Hintergrund der hier geführten Diskussion lässt Kant verstehen, dass es die reflektierende Urteilskraft ist, die einen Ausgang aus der relativistischen Verneinung von Regeln erlaubt. Demgegenüber steht die jeweils situative Befragung welche Regel wie funktioniert und wie ihr Funktionieren, dem Kontext gemäß, sicher gestellt werden kann. Der Anspruch der Gründung des Zusammenlebens auf universalisierbaren Partikularismen bleibt darin nicht nur enthalten sondern erfährt mit der reflektierenden Urteilskraft erst seine exemplarische Einlösung. Sie ist die Bedingung für jenen Universalismus im Partikularen, den Arendt auch als „konkrete Allgemeinheit“ bezeichnet. An letzterem macht sich das Scharnier fest, das Arendt von der Ästhetik zur Politik zieht und das die Aufklärung für die heutige Stadtgesellschaft upgradet.. Man sollte hier auf Arendt's springenden Punkt aufmerksam machen: Wer meint, Ästhetik und Politik hätten nichts miteinander zu tun, geht nicht nur fehl sondern verstellt sich auch den Blick auf *techne* und *logos* der Improvisation gleichermaßen. Das situative Handeln ist aufs Prinzipielle an gestalterische, ästhetische Fragestellungen gebunden. Dabei ist das Erörtern und Bedenken des Handelns in Situationen nicht nur in eine grundlegende Kontingenzerfahrung eingelassen sondern auch die Bedingung für den konstruktiven Umgang mit letzterer. Kontingenzerfahrung gilt für die Politik wie für die Ästhetik gleichermaßen.

Man kann sagen, dass in Kants Kritik der Urteilskraft der politische Mensch erscheint, der auch zur Bildung des Geschmacks fähig sein muss. Kant lässt uns jedoch auch mit der Frage zurück, ob die Urteilskraft Grundlage einer Ethik der Macht werden kann. Man sollte hier noch einmal zurückspulen: Wenn Kontingenz die Bedingung menschlichen Zusammenhandelns ist, bedarf der *sensus communis* die „Beistimmung“ einer Gemeinschaft von Urteilenden, um repräsentative Urteile produzieren zu können. Es handelt sich hier um eine besondere Form des repräsentativen Denkens, das, wo es auf der Einbildungskraft basiert, seinen Preis hat. „Wir müssen sozusagen um der Anderen willen auf uns verzichten, und es ist mehr als eine Merkwürdigkeit, dass diese Leugnung der Selbstsucht nicht im Zusammenhang seiner Moralphilosophie vorkommt, sondern in dem der ästhetischen Urteile.“ (Arendt 2006, S. 143) In der Reflexion der Urteilskraft denkt man darüber nach, wie innerhalb der Stadt als Handlungszusammenhang Regeln überhaupt zu Stande kommen. Dort wo man eine bestimmte Handlungssituation erörtern will, setzt man sich mittels Einbildungskraft an Stelle von anderen, bedenkt den Sachverhalt aus unterschiedlichen Perspektiven. Man kann also sagen, dass dort, wo Menschen in der Lage sind, von sich selbst zu abstrahieren um die Stadt aus der Perspektive anderer zu sehen, auch jene Befähigung zum Geschmack ausgebildet ist, die vor Unrecht schützt. Vielleicht hilft hier der Rückgriff auf die hegel'sche Deutung des Konkreten Allgemeinen. Für Hegel bildet das Allgemeine keinen neutralen Behälter für eine beliebige Anzahl von Inhalten. Im Gegenteil wohnt paradoxerweise das Allgemeine den Partikularinhalten als jenes Entzweiendes inne, das sie erst fragmentiert. Und hier setzt Improvisation im Urbanen ein.

Literatur

- Arendt, Hannah (1998). *Das Urteilen. Texte zu Kants politischer Philosophie*. München: Piper Verlag.
- Arendt, Hannah (2006). *Über das Böse. Eine Vorlesung zu Fragen der Ethik*. München: Piper Verlag.
- Dell, Christopher (2011). *Replaycity. Improvisation als urbane Praxis*. Berlin: Jovis Verlag.
- Dell, Christopher (2012). *Die improvisierende Organisation. Management nach dem Ende der Planbarkeit*. Bielefeld: transcript verlag. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839422595>
- Dell, Christopher (2016). *Epistemologie der Stadt*. Bielefeld: transcript verlag. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839422595>
- Eisenman, Peter (2014). *Rem Koolhaas is stating the end of his career*. Verfügbar unter: <https://www.dezeen.com/2014/06/09/rem-koolhaas-at-the-end-of-career-says-peter-eisenman/> [27.09.2018].
- Lefebvre, Henri (1991). *The Production of Space*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Lefebvre, Henri (2003, 1972). *Die Revolution der Städte*. Dresden: b-books.
- Rosanvallon, Pierre (2013). *Die Gesellschaft der Gleichen*. Hamburg: suhrkamp.

Erlernte Improvisation in der Lehrer*innenbildung

Ein Kommentar zu Christopher Dell

Improvisieren ist uns aus vielen Situationen bekannt. In den unterschiedlichsten Kontexten erfahren wir Unvorhergesehenes und (er)leben die Kreation neuer Zusammenhänge und Erlebnisse. Besonders die zwischenmenschliche Interaktion erscheint kaum planbar und Improvisation gerade auch in Lehr- und Lernsituation eine viel gefragte Kompetenz. Improvisation ist laut Duden „das aus dem Stegreif Dargebotene“, der Wortursprung findet sich im lateinischen Wort „improvisus“ und bedeutet so viel wie „unvorhergesehen“ und „unerwartet“. Bedeutet denn nun etwas „ohne Vorbereitung“ zu tun, auch „unvorbereitet“ zu sein?

Christopher Dell beschreibt, dass es konsequenter Vorbereitung und einem tief gehenden Verständnis der entsprechenden organisationalen Strukturen bedürfe, zu improvisieren. Er beschreibt als Improvisationstechnologe Improvisation als Methode aus der Perspektive der Organisationssoziologie und spricht sich für lernbare Improvisation aus. Für die Entwicklung einer solchen Kompetenz bedarf es Rahmenbedingungen – auch in der Lehrer*innenbildung.

Improvisation wird aus Praxisperspektive als hoch relevant für den unterrichtlichen Alltag beschrieben. Gleichzeitig wird in der bisher bereit gestellten Organisationslogik an Hochschulen und im Vorbereitungsdienst kein Raum für die Entdeckung und Entwicklung von Improvisationskompetenz gegeben. Vielmehr orientiert sich besonders der Vorbereitungsdienst in seiner Ausrichtung oft an stark normierten Unterrichtsformen und monokausalen Lösungsansätzen, beispielsweise in Bezug auf Unterrichtsstörungen. Für mögliche Handlungen von Lernenden wird angehenden Lehrkräften ein festes Reaktionsmuster angeboten. Improvisation wird dabei eher abgelehnt, im konkreten Unterrichtsalltag aber praktisch dennoch oft gefordert. Komplexe Zusammenhänge und soziale Strukturen lassen sich oftmals nicht mit rein linearen Lösungswegen und (zu) starr fixierten Strukturierungsangebote abbilden. Um im dynamischen Schulalltag agieren zu können sind zu stark formalisierte Arbeitsabläufe oft nicht hilfreich, in der Praxis finden vor allem fließende Konzepte Eingang. „Für Organisationen bedeutet dies, sich besonders achtsam innerhalb des Spannungsverhältnisses zwischen Sicherheitsbedarf durch Planung auf der einen Seite und der real existierenden Erfahrung der Unsicherheit auf der anderen Seite zu bewegen.“ (Müller 2007: 271)

Improvisieren impliziert loslassen, nicht kontrollieren (Dell, 2002, 24). Dies kann entlastend wirken, sofern über grundlegende Kenntnisse auf denen Improvisation aufgebaut werden kann. Improvisation bedeutet nicht Dinge oder Prozesse komplett neu zu gestalten, sondern sie nimmt immer Bezug auf Bestehendes und Vorhandenes und arbeitet mit dem was da ist. Professionelle Performanz erfordert Erfahrungswissen, um mit den schon erlernten Wissensbeständen flexibel agieren

zu können: Die Vorbereitung auf das Unvorbereitete. Dabei bilden zuvor etablierte Rahmen und Routinen Raum für Flexibilität, beispielsweise die in der Schulkultur implizierten und geteilten Werte, Kommunikationsstränge sowie die Zusammenarbeit im Kollegium. Strategisches Handeln und Improvisation schließen sich dabei keinesfalls aus (vgl. Bertram, 2010 :31). Nur wer routiniert ist, kann improvisieren und kreativ gestalten. Erst, wenn der Rahmen steht, steht Energie für Improvisation zur Verfügung und damit auch die mögliche neue Anordnung etablierter Muster.

Welche Erkenntnisse können wir für die Lehrer*innenbildung ableiten?

Improvisationskompetenz ist eine neben Haltung und Einstellung eine persönliche Ressource der Lehrkraft und ermöglicht es auf wechselnde soziale Interaktionen und Situationen flexibel reagieren zu können. Improvisierend nehmen Menschen Bezug auf die Handlung Anderer und geben damit wiederum Impulse für die mögliche weitere Improvisationen. Improvisation ist dabei kein Selbstzweck, sondern die Weiterentwicklung von impliziertem Wissen, um auf sich verändernde Sozialgefüge reagieren und Lehr- und Lernsettings innovieren zu können. Christopher Dell versteht Improvisation als „Differenz zwischen Denken und Handeln“ (Dell, 2002, S. 17) als Verbindung von Kompetenz und Performanz (vgl. ebd., S. 160). Improvisation kann also dabei helfen, theoretisches Wissen in der Praxis anzuwenden und weiterzuentwickeln. Sie muss als Kompetenz eingeübt und ausprobiert werden. Methode und Improvisation schließen sich dabei nicht aus. Vielmehr bedeutet improvisieren das oftmals unbewusste Anwenden von bereits etablierten Methoden, die aber in dem Moment der Anwendung eher unüblich für Setting und Thema erscheinen.

Literatur

- Bertram, Georg W. (2010). Improvisation und Normativität. In: Bormann, Hans-Friedrich; Brandstetter, Gabriele; Matzke, Annemarie (Hrsg.), *Improvisieren. Paradoxie des Unvorhersehbaren. Kunst – Medien – Praxis*. Bielefeld: Transkript, S. 21–39. <https://doi.org/10.1515/9783839412749-002>
- Dell, Christopher (2002). *Prinzip Improvisation*. Köln: König.
- Müller, David (2007). Bestimmungsfaktoren der Improvisation im Unternehmen. In: *Zeitschrift für Planung & Unternehmenssteuerung*, 18(3), S. 255–277. <https://doi.org/10.1007/s00187-007-0029-9>

Stefanie Hübner

Kreativität ist der Schlüssel zu allem Diversität und Kunst: Die Idee hinter dem Titelbild

Was bedeutet Vielfalt? Eine einfache und doch sehr tiefgründige Frage. Vielfalt umschließt in erster Linie ALLES. In der Kunst ist es möglich, dieses Alles aufzunehmen und ganz individuell entstehen zu lassen – ohne jegliche Bewertung: Denn Kunst ist frei.

Vielfalt ist bunt und das macht unsere Welt aus.

In der Natur sind alle Farben zu finden, aus diesem Grund sind die verschiedenen Farben für das Prisma gewählt. Das Brechen des Lichts, das unterschiedliche Erscheinen der Farben und die verschiedene Wahrnehmung werden durch die Farben und das Prisma repräsentiert. Das Origami kann einen Kranich oder Schwan darstellen. Mit der grauen Farbe wird der eher enge, kontrollierte Blick und Zugang der Wissenschaft angezeigt. Wenn das Origami für die Vielfalt und das bunte Abbild der Welt steht, dann erscheint Wissenschaft eher grau. Wissenschaftler*innen sind in ihre Arbeit vertieft, auf bestimmte Sichtweise beschränkt und zerlegen die Vielfalt in einzelne Farben und Zugänge. Die Strahlen aus der Welt leuchten daher durch die Wissenschaft wieder zurück in die Welt.

Das Bild zeigt, dass alles zusammengehört: Es kann nicht getrennt wahrgenommen werden. Daher die Verbindung zwischen den einzelnen Farben und den Grautönen. Das Ganze ist nur in seiner Verbindung wahrnehmbar und verlangt, sich auf die Vielfalt einstellen zu können.

Schule sollte Vielfalt leben und nicht nur Lernprozesse im Blick haben, die auf eine enge Auswahl von Themen fokussiert ist. Vielmehr sollten die Menschen in der Schule im Mittelpunkt stehen. Dazu sollten Lehrer*innen auf die Vielfalt der Kinder und deren bunte Zugänge zur Welt eingehen. Eine bunte Schule ist offen und frei in den Gedanken und dann logischerweise auch im Lernen. Hierzu gehören viel mehr Möglichkeiten zur freien Gestaltung des Lernens, des gemeinsamen Miteinanders und mehr Vertrauen in die Menschen.

Durch Schule eignen sich junge Menschen die Welt an. Hier gibt es die ersten Informationen zu und über die Welt. Es finden Auseinandersetzungen mit anderen Menschen und Diskussionen mit Erwachsenen statt, eigene Gedanken werden mitgeteilt und die jungen Menschen kommen sich selbst auf die Spur. Lehrer*innen sollten sich an ihr inneres Kind erinnern. Die wichtigen Fragen an sich selbst stellen. Wie fühlt es sich an, sein Bestes zu geben und doch nicht gut genug zu sein. Das Richtige zu meinen und doch falsch verstanden zu werden. Einen emotional schlechten Tag zu haben und eine darauffolgende schlechte Zensur zu bekommen, die das weitere Leben bestimmen kann. Es geht in der Schule ums echte Leben und nicht ums Abarbeiten vom Lehrplan. Ein Rundumblick fehlt.

Das Zurückbesinnen auf die individuellen Stärken und nicht die Schwächen des Einzelnen fokussieren. Zuhören, beobachten und die Vielfalt fördern, die in jedem Menschen steckt – miteinander leben.

Kunst und Lehrer*innenausbildung wäre eine Möglichkeit, die Welt bunter werden zu lassen. Mit einem Malcoaching kann ein Bild gemalt und eigene Gedanken geteilt werden. Es braucht einen Raum, in dem auf eigene Bilder eingegangen werden kann und auf Interaktion, die auf einen selbst und andere Menschen fokussiert. Wenn Menschen etwas Künstlerisches erschaffen, sind sie komplett frei: Es gibt keine Regeln. Es geht um Intuition, nicht ums Bewerten, sondern einfach ums Sein.

Mein Wunsch an Lehrer*innen und Ausbilder*innen ist, dass empathisch(er) mit Menschen umgegangen wird und ein echter Kontakt entsteht. Lehrer*innen sollten kreativer ihren Unterricht gestalten und mit den Kindern mehr in guter Beziehung sein. Lernen soll Spaß machen und Aufmerksamkeit sollte durch kreative Ansätze gewonnen werden. Dazu zählt auch, sich auf die Zielgruppe einstellen zu können. Kreativität ist der Schlüssel zu allem.

Autor*innen

Dr. Sebastian Barsch ist Professor für Didaktik der Geschichte an der Universität Kiel. Er arbeitete mehrere Jahre als Förderschullehrer. Seine Forschungsschwerpunkte sind Diversität und historisches Lernen, Disability History sowie Professionalisierung von Geschichtslehrpersonen in der 1. Phase der Lehrer*innenbildung.

Bastian Bartels ist Golfpro und Hypnocoach. Er trainiert in Kalkar sehr erfolgreich Leistungs- und Breitensportler:innen und kombiniert in seinem Training seit Jahren sportliche und mentale Aspekte zielführend miteinander. Darüber hinaus coacht Bastian Bartels Menschen aus ganz unterschiedlichen Kontexten und interessiert sich für die Weiterentwicklung von Unterricht und Schule. Zusammen mit Silke Krämer und Sven Oleschko sucht er nach Möglichkeiten, um die unterschiedlichen Expertisen für die Gestaltung von gleichwürdigen Beziehungen und die Persönlichkeitsentwicklung zu nutzen.

Maik Böing ist Lehrer für Französisch und Geographie sowie Fachleiter für Geographie (bilingual) am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Köln. Außerdem ist er Lehrbeauftragter für Didaktik der bilingualen Geographie an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Dr. Christopher Dell lehrte Architekturtheorie u. a. an der Universität der Künste Berlin und der Architectural Association, London. Er lehrt als Professor für Urbane Wissensformen, Organisationstheorie und relationale Praxis am Lehr- und Forschungsbereich Urban Design an der HafenCity Universität Hamburg. Dell ist Gründer und Leiter des ifit, Institut für Improvisationstechnologie, Berlin und arbeitet außerdem als Musiker und Komponist.

Ute Faber ist ausgebildete Lehrerin und langjährige Trainerin für Gewaltfreie Kommunikation (CNVC). Außerdem arbeitet sie als Coach und Moderatorin für die Bezirksregierung Köln sowie als Trainerin im Landesprogramm Kinderrechte NRW in Zusammenarbeit mit UNICEF. (<https://ute-faber.de/>)

Katharina Grannemann (M.A.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Münster (WWU) und Fortbildnerin für Diversitätssensibilität und Sprachbildung im Fachunterricht. Sie forscht zu Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung und Diversitätssensibilität in Bildungskontexten.

Barbara Hoch (M.A.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildung im Kindes- u. Jugendalter der Universität Koblenz-Landau im Projekt „MoSAiK: Heterogenität und Mehrsprachigkeit (HuM)“. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunk-

te sind: Unterrichtsinteraktion, Mehrsprachigkeit, Sprache(n) und Macht, *Semiotic Landscapes*, Lehrkräftebildung im Bereich sprachlich-kulturelle Heterogenität und Mehrsprachigkeit. In ihrem soziolinguistisch ausgerichteten Dissertationsprojekt erforscht sie sprachbezogene Differenzkonstruktionen und Positionierungen in Unterrichtsinteraktionen in der Grundschule.

Dr. Kenneth Horvath ist Professor für Bildungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Seine aktuellen Arbeiten bewegen sich zwischen zwei Schwerpunkten: pädagogische Wissensordnungen im gesellschaftlichen Wandel sowie Methoden und Methodologien der Bildungs- und Sozialforschung.

Stefanie Hübner eröffnete nach einem Kunststudium und einem darauffolgenden Aufbaustudium mit dem Schwerpunkt freie Malerei im Jahr 2008 ein Atelier. Sie begleitet als Künstlerin sowohl Einzel- als Gruppen-Coachings im Bereich Kunst und auch individuelle kreative Prozesse. Ihr Atelier ist ihre eigene Kreativwerkstatt, in welchem sie Ausstellungen und Aufträge entstehen lässt.

Theresia Jägers war als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehr- und Forschungsgebiet Didaktik der Gesellschaftswissenschaften der RWTH Aachen tätig und arbeitet zurzeit als Lehrerin für die Fächer Geschichte, Deutsch und Katholische Religionslehre am Gymnasium St. Ursula in Geilenkirchen. Darüber hinaus schreibt sie Schulbuchtexte für das Fach Geschichte.

Silke Krämer ist Lehrerin, Schulleiterin und Potenzialentdeckerin. Seit vielen Jahren arbeitet sie mit Sven Oleschko zusammen und trainiert bei Bastian Bartels. Ihr Schwerpunkt hat sich im Verlauf der Zeit immer mehr vom sprachsensiblen Unterricht zur Persönlichkeits- und Organisationsentwicklung weiterentwickelt. Als Facilitatorin bezieht sie dabei neurobiologische und hypnosystemische Erkenntnisse ebenso ein wie verschiedene Verfahren der Großgruppenmoderation. So gelingt es ihr, Menschen, Gruppen und Organisationen dabei zu unterstützen, ihre Potenziale zu entfalten.

Dr. Sven Oleschko hat als Lehrer für Sozialwissenschaften und Deutsch (1. und 2. Staatsexamen) gearbeitet, war als wiss. Mitarbeiter an Universitäten beschäftigt und ist aktuell als interner Berater in einer Bäckerei, selbstständiger externer Berater für Unternehmen und Bildungseinrichtungen und Lehrbeauftragter an verschiedenen Universitäten tätig.

Dr. Inger Peteresen ist Professorin für Deutsch als Fremdsprache und fachintegrierte Sprachbildung an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Sprachbildung und -förderung im Fachunterricht, L2-Schreiben und Schriftlichkeit sowie die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache.

Katinka Sánchez ist Kulturanthropologin, Embodiment-Trainerin und Biographie-Coach. Das 25-jährige Zuhören und Erfahren mit Menschen, sowie ihr Interesse an der Idee einer „Anthropologie der Bewegung“, die sozialen Wandel ermöglicht, hat zur Entwicklung der KörperSinn-Methode geführt. Diese bietet prozess- und ressourcenorientierte Lernwege an, um über den „Körpersinn“ und Gruppenprozesse Selbst- und Fremdwahrnehmung zu fördern, facilitative Kommunikation zu unterstützen, und Menschen, die Embodiment in Beruf und Alltag miteinbeziehen wollen, auszubilden. (www.koerpersinn-methode.de)

Michèle Schnitker ist ausgebildete Lehrerin für Biologie und Chemie. Außerdem arbeitet sie als Moderatorin für Gewaltfreie Kommunikation für die Bezirksregierung Köln.

Kristina-Maren Stelze ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik an der Leibniz Universität Hannover. Zuvor war sie Mitarbeiterin an der Professional School of Education der Humboldt-Universität zu Berlin und hat die Evaluation des Projekts „Sprachsensibles Unterrichten fördern“ umgesetzt.

Dr. Andrea Szukala ist Professorin für die Fachdidaktik der Sozialwissenschaften am Institut für Politikwissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Forschungsschwerpunkte sind Governance politischer Bildung im internationalen Vergleich mit Fokus auf Bürgerschaft, Demokratiebildung und Diversität, forschendes Lernen in der sozialwissenschaftlichen Bildung und Wissenstransfer.

Ilena Vagt ist Sonderpädagogin mit den Förderschwerpunkten emotionale und soziale, körperlich-motorische Entwicklung und Entwicklung des Lernens an einer inklusiven Grundschule. Durch ihre Überzeugung einer bedürfnisorientierten Unterrichtsgestaltung entstehen gleichwürdige Beziehungen zwischen Menschen.

Dr. Anja Wildemann ist Professorin für Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sprache an der Universität Koblenz-Landau. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit, Sprachdiagnostik und Sprachbildung sowie sprachsensibler Unterricht. Sie hat promoviert zu dem Thema „Kinderlyrik im Vorschulalter. Kinder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit“ und forscht seit einiger Zeit auch zu Bildungssprachlichkeit. Im Gesamtprojekt MoSAiK leitet sie das Teilprojekt „Heterogenität und Mehrsprachigkeit (HuM)“, in dem sich Lehramtsstudierende qualifizieren können.

