



PAradigma

**40 JAHRE LEHRKRÄFTEBILDUNG AN
DER UNIVERSITÄT PASSAU:
EIN- UND AUSBLICKE**

Herausgegeben von Matthias Brandl

40 Jahre Lehrkräftebildung an der Universität Passau: Ein- und Ausblicke
- Herausgegeben von Matthias Brandl -

Herausgeber der Zeitschriftenreihe:
Anneliese Fraser & Matthias Fuchs

Layout und Satz: Hannes Birnkammerer
Grafik Einband: Anneliese Fraser

Bildnachweise

Fotos der Universität Passau unter CC-BY 4.0 Lizenz <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
S. 66/67

Fotos der Universität Passau
S. 4/5

Druck: WIRmachenDRUCK GmbH, Backnang
ISSN: 1864-2411

40 JAHRE LEHRKRÄFTEBILDUNG AN DER UNIVERSITÄT PASSAU: EIN- UND AUSBLICKE

- Herausgegeben von Matthias Brandl -

Inhalt

Vorwort	1
<i>Matthias Brandl</i>	
Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur	6
<i>Walter Seifert, Karla Müller & Markus Pissarek</i>	
„Deutsch als Zweitsprache“ als Bestandteil der Lehrer*innen-Bildung in Deutschland, Bayern und Passau: Ein Rückblick auf die Entwicklung des Faches anhand von Expert*innen-Interviews	13
<i>Julia Ricart Brede & Sibylle Draber</i>	
Didaktik der Mathematik	23
<i>Matthias Brandl, Birgit Brandl & Stefanie Winkler</i>	
Musikpädagogik im Didaktikfach – Einblicke in die Besonderheiten des Musikunterrichts	34
<i>Gabriele Schellberg & Christina Fehrenbach</i>	
Psychologie für den Lehrberuf an der Universität Passau	48
<i>Detlef Urhahne, Judith Schweppe und Susanne Mayr</i>	
Von der Katechese zur Religionspädagogik - Die Entwicklung von Theologie und Religionslehrer*innen-Bildung an der Universität Passau	55
<i>Hans Mendl</i>	
Algorithmisches Denken und Programmieren im Grundschullehramtsstudium	68
<i>Luisa Greifenstein, Ute Heuer & Gordon Fraser</i>	
Fit für die Zukunft – Transformation gestalten mit Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Lehrkräftebildung	78
<i>Michaela Würdinger-Gaidas & Florian Stelzer</i>	
Didaktische Innovation in der Lehrkräftebildung: Theorie und Praxis der Lehre in den Passauer Innovationslaboren	86
<i>Jutta Mägdefrau, Hannes Birnkammerer, Sabrina Kufner, Verena Köstler, Christian Müller</i>	
Historisches Lernen im digitalisierten Geschichtsunterricht: Flipped Classroom und historische Spurensuche vor Ort	95
<i>Norbert Lehning</i>	
Mediensemiotik und Medienkunde als Basis von Information and Media Literacy (IML). Fachwissenschaftliche Einblicke am Beispiel des Videospiels Wolfenstein II: The New Colossus	101
<i>Jan-Oliver Decker & Jakob Kelsch</i>	
InVerS: Motive und Begründungslinien für die Wahl des Berufs Lehrkraft im internationalen Vergleich. Ein Forschungsprojekt des Lehrstuhls für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diversitätsforschung und Bildungsräume der Mittleren Kindheit	113
<i>Susanne Fesl, Eva Rutter und Simone Maria Springer</i>	
Der Klassenrat als Ort politischen Lernens?	127
<i>Michael Freund</i>	

Vorwort

Matthias Brandl

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

der neueste Band der PARadigma-Reihe entstand anlässlich des 40-jährigen Jubiläums der Lehrkräftebildung an der Universität Passau. Er zelebriert nicht nur vier Jahrzehnte engagierter Arbeit und Innovation, sondern wirft auch ein Licht auf die große Bedeutung der Lehrkräftebildung für unsere Gesellschaft.

Seit 2003 wird die Lehrkräftebildung in Passau im Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik (ZLF) mitkoordiniert. Sie zeichnet sich unter anderem durch innovative Lehrmethoden und praxisorientierte Lehrinhalte sowie die Förderung einer engen Zusammenarbeit mit Schulen und anderen Bildungseinrichtungen aus.

Dieses Journal bietet einen Einblick in die Facetten der Passauer Lehrkräftebildung und zeigt die Fortschritte sowie die Herausforderungen auf, denen sich das ZLF gegenüber sah und -sieht. Von der Integration neuer Technologien und pädagogischer Ansätze bis hin zur Reflexion über gesellschaftliche Entwicklungen und deren Auswirkungen auf die Bildungslandschaft unterliegt die Lehrkräftebildung einem ständigen Wandel.

Der Band ist unterteilt in zwei Bereiche: **Entwicklung und Schwerpunkte der Fachbereiche** sowie **Berichte aus Projekten in der Lehrkräftebildung**.

Zunächst wird die Entwicklung der Deutsch-Didaktik – unter Federführung von Prof. Walter Seifert, Prof. Karla Müller und Prof. Markus Pissarek – in 40 Jahren Lehrkräftebildung an der Universität Passau nachgezeichnet.

Die Beiträge zur historischen Entwicklung des „Deutsch als Zweitsprache“-Unterrichts von den 1970er Jahren bis heute sowie zu den vielfältigen Dimensionen der Mathematikdidaktik zeichnen ein facettenreiches Bild einer sich ständig weiterentwickelnden Lehr-Lern-Landschaft.

Im Bereich der Musikpädagogik unterstreichen der Einsatz digitaler Medien, musikalische Projekte und innovative Lehransätze das Bestreben, musikalische Literalität unter zukünftigen Pädagoginnen und Pädagogen zu fördern. Ebenso zeigen Einblicke in die Psychologie des Lernens und die Förderung der Lehrkräftegesundheit einen ganzheitlichen Ansatz in der Fortbildung und Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern.

Anders als in den Anfängen der Universität handelt es sich aktuell bei der Mehrheit der Studierenden am Department für Katholische Theologie um angehende Religionslehrkräfte. Sie profitieren von innovativen didaktischen Modellen und dem intensiven Theorie-Praxis-Bezug in der Religionslehrer*innenbildung.

Die Integration des „algorithmischen Denkens“ und informatischer Inhalte in die Grundschulbildung, gepaart mit der Aufgabe, die digitalen Kompetenzen der Lehrkräfte zu verbessern, spiegelt den Schnittpunkt zwischen technologischem Fortschritt und Bildungspraxis wider. Kooperative Bestrebungen zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik unterstreichen einen gemeinsamen Einsatz, um zukünftige Pädagoginnen und Pädagogen mit den erforderlichen Fähigkeiten für den Informatikunterricht an Grundschulen auszustatten.

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) möchte Menschen befähigen, sich an den gesellschaftlichen Prozessen für eine nachhaltige Entwicklung zu beteiligen. Das ZLF zeigt, wie BNE in der Lehrkräftebildung und darüber hinaus gelingen und weiterentwickelt werden kann.

Seminar-Vignetten als Fallbeispiele illustrieren, welche hochschuldidaktischen Möglichkeiten die Passauer Didaktischen Innovationsräume für Lehrende verschiedener Fächer bieten. Außerdem wird die konzeptionelle und theoretische Basis der Arbeit in den Innovationsräumen vorgestellt.

Der Beitrag zur Geschichtsdidaktik zeigt ein Best-Practice-Beispiel, wie die Unterrichtsmethode „Flipped Classroom“ unter Einbezug außerschulischer Lernorte eingesetzt werden kann.

Des Weiteren verdeutlicht die Erforschung der Medienkompetenz im Kontext zeitgenössischer digitaler Medien – veranschaulicht durch die Analyse von Videospielnarrativen aus semiotischer Sicht – die Bedeutung einer kritischen Medienrezeption zur Förderung einer umfassenden „Information and Media Literacy“.

Außerdem wird ein Überblick über das Projekt InVerS (Internationale Vergleichsstudie zu Studien- und Berufswahlprozessen von angehenden Lehrkräften) gegeben. Der Beitrag stellt das Forschungsdesign, zugrundeliegende Fragestellungen, die theoretische Einordnung sowie erste Zwischenergebnisse vor.

Schließlich wird die Notwendigkeit betont, demokratische Werte und politische Bildung in Bildungseinrichtungen zu fördern, indem die Implementierung von Klassenräten als Methode zu gelingendem sozialem und politischem Lernen untersucht wird. Durch die Erforschung des Potenzials von Klassenräten zur Förderung demokratischer Partizipation und der dafür erforderlichen Expertise der Lehrkräfte beleuchtet dieser Band das Zusammenspiel von Bildung und gesellschaftlichem Engagement.

Wir freuen uns, mit dieser PARadigma-Ausgabe ein reichhaltiges Panorama wissenschaftlicher Untersuchungen und praktischer Erkenntnisse sichtbar zu machen und gleichzeitig eine Inspirationsquelle für die Zukunft der Lehrkräftebildung zu geben.

Prof. Dr. Matthias Brandl
Vorstandsvorsitz des ZLF





Entwicklung und Schwerpunkte der Fachbereiche



Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur

Walter Seifert, Karla Müller & Markus Pissarek

Prof. Walter Seifert kämpfte nach der Gründung der Universität Passau erfolgreich für die Etablierung der Deutsch-Didaktik als eigenständiges Fach und formte inhaltlich und strukturell zeitgemäße Studiengänge für alle Lehrämter. Nach 21 Jahren folgte Prof. Karla Müller, die den ständig expandierenden Studiengang durch Zeiten des Umbruchs führte, die Lehre unter den Vorzeichen von Modularisierung sowie Digitalisierung modernisierte und Forschungsk Kooperationen vorantrieb. Nach wiederum zwei Jahrzehnten hat Prof. Markus Pissarek das Steuer übernommen, erneuert das Fach sowie den Studiengang und bringt modernste Forschungsfragen und -methoden ein.

1. Aufbau des Faches und Jahre der Konsolidierung: Prof. Dr. Walter Seifert und sein Team (1980 bis 2001)

1980 wurde Dr. Walter Seifert als erster Professor für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur an die neu gegründete Universität Passau berufen. Eigentlich sollte, wie vom zuständigen Referenten im Ministerium zu erfahren war, ein Lehrstuhl (C4) für dieses zentrale Fach eingerichtet werden, so wie an vielen anderen bayerischen Universitäten, doch durch Einwirkung der Universitätsleitung wurde daraus eine C3-Professur, weil, wie es hieß, sicher keine Habilitierten verfügbar seien. An dieser Entscheidung änderte auch die Tatsache nichts, dass Walter Seifert gerade seine Habilitation in Augsburg abgeschlossen hatte. Alle anderen Fachdidaktiken, sofern überhaupt mit einem Professor oder einer Professorin besetzt, waren in Passau fortan ebenfalls keine Lehrstühle. Es sollte noch fast 40 Jahre dauern, bis sich daran etwas änderte.

Überhaupt war die Fachdidaktik damals sehr umstritten. An den Grund- und Hauptschulen sorgte für Skepsis, dass das gesamte Lehrpersonal der Deutsch-Didaktik in Passau zu dieser Zeit eine Gymnasiallehrer-Ausbildung hatte. An den Gymnasien und in der Universität wiederum beargwöhnte man ein Fach, das aus den Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten integriert worden war, was sich in so mancher Anekdote spiegelt: Der Leiter eines Gymnasiums, in dem Prof. Seifert Praktikumsgruppen betreute, sprach sich prinzipiell gegen Planung von Unterricht aus, denn: „Wenn jemand ein gestandener Kerl ist, dann tritt er vor die Klasse und der Unterricht klappt.“ Auch manche Universitätskollegen lehnten die Fachdidaktik ab. Einer behauptete in einer Sitzung des Fachbereichsrats, die Fachdidaktik sei „keine Wissenschaft“. Die Situation verbesserte sich, als in anderen Fachdidaktiken an

der Universität Passau, nämlich in Geschichte, Anglistik und Mathematik, Habilitierte berufen wurden.

Eine Beschränkung des Status der Fachdidaktik Deutsch bestand darin, dass sie in der Philosophischen Fakultät bei der Formulierung der Studienordnung nicht als selbstständiges Fach begründet, sondern vollständig in die Fachwissenschaft integriert wurde. Dennoch gelang es, dass im „nicht vertieften“ Studium aus den zwei vorgeschriebenen Veranstaltungen die Abfolge von Proseminar und Hauptseminar und im „vertieften“ Studium ein Hauptseminar nach dem Abschluss der fachwissenschaftlichen Zwischenprüfung und einer fachdidaktischen Einführung festgeschrieben wurden. Damit war gesichert, dass die Voraussetzungen für eine Promotion gegeben waren.

Diese Konstruktion wurde allerdings dadurch bedroht, dass die bayernweite Streichung einer der zwei Pflichtveranstaltungen im „nicht vertieften“ Studium gefordert wurde, was auch die damalige Universitätsleitung befürwortete. Als Vorsitzender der Hochschulkommission für Lehrerbildung erfuhr

Diese Kommission beschloss, dass die Fachdidaktik Deutsch als selbstständiges Fach eingerichtet werden sollte, woraufhin die Germanisten mit dem Fachdidaktiker eine entsprechende Veränderung der Studienordnung aushandelten. Das Fach hatte sich etabliert!

Prof. Seifert davon und verfasste eine Gegenposition, in welcher er die zweite Pflichtveranstaltung verteidigte. Der Protest gegen die geforderte Streichung war landesweit so heftig, dass die zweite Pflichtveranstaltung erhalten blieb. In der Philosophischen Fakultät wurde schließlich eine Kommission zur Überarbeitung

der Studienordnung eingesetzt. Diese Kommission beschloss, dass die Fachdidaktik Deutsch als selbstständiges Fach eingerichtet werden sollte, woraufhin die Germanisten mit dem Fachdidaktiker eine entsprechende Veränderung der Studienordnung aushandelten. Das Fach hatte sich etabliert! Die Zahl der Studierenden wuchs bis zum Jahr 2000 schnell, mit Spitzen bis zu etwa 1000 Studierenden. 1983 wurde Dr. Hans Göttler, Studienrat am Gymnasium in Pocking, angesichts der

rapide steigenden Studierendenzahlen der Professur zugeordnet. Die Organisation von deutschdidaktischen Praktika in allen Schularten – von der Grundschule bis zum Gymnasium und mit einem Begleitseminar an der Universität sowie regelmäßigen Schulbesuchen von Prof. Seifert und Dr. Göttler – verlief seit 1980 sehr erfolgreich und verstärkte den Theorie-Praxis-Bezug.

In der Lehre mussten, schon wegen der Vorbereitung auf das Staatsexamen, alle Unterrichtsgegenstände von der Grundschule bis zur Oberstufe des Gymnasiums gelehrt werden. Als ein Schwerpunkt kristallisierte sich allerdings die damals in der Fachwissenschaft vernachlässigte Kinder- und Jugendliteratur heraus, die immer wichtiger wurde, weil sie eine angemessene Literaturvermittlung und Leseförderung von der Grundschule bis in die Mittelstufe des Gymnasiums ermöglichte. Bei den Praktika in den unteren Jahrgangsstufen wurden regelmäßig aktuelle Werke der Kinder- und Jugendliteratur als Unterrichtsgegenstand erprobt. Dr. Göttler verfasste einen Band „Moderne Jugendbücher in der Schule“ (1993). Später spezialisierte er sich seit der Edition der „Gesammelten Werke“ von Emerenz Meier durch die Herausgabe und Präsentation altbayerischer Literatur. Anita Schilcher promovierte bei Prof. Seifert über „Geschlechtsrollen, Familie, Freundschaft und Liebe in der Kinderliteratur der 90er Jahre“.

Mit den Fachwissenschaftlern und Fachwissenschaftlerinnen in der Germanistik entstand eine produktive wissenschaftliche Kooperation. Mit der Sprachwissenschaft unternahm Prof. Seifert Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte an Grund- und Hauptschulen für einen Sprachunterricht auf der Grundlage der Valenzgrammatik. Außerdem hielt er zahlreiche Vorträge an verschiedenen Schulen, am Fortbildungsinstitut in Dillingen, auf Kooperationsveranstaltungen an der Universität Prag und in Łódź. Vorträge auf Fortbildungstagungen über sprach- und literaturdidaktische Themen in Nitra (Slowakei) wurden in der „Nitraer Hochschulreihe“ und in mehreren gemeinsam herausgegebenen Publikationen

„KontaktSprache Deutsch“ veröffentlicht. Zur Förderung der Fachdidaktik als Wissenschaft war Prof. Seifert als Gutachter der Deutschen Forschungsgemeinschaft für eingereichte Anträge im Bereich der Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik tätig. Auf Tagungen über Goethe und Stifter referierte er über deren pädagogische und fachdidaktische Ideen. Die Forschungsergebnisse wurden in Sammelbänden publiziert, was nach dem Ende

der Dienstzeit dazu führte, dass Prof. Seifert auf Vorschlag seines Kollegen für Neuere deutsche Literatur, Prof. Laufhütte, eingeladen wurde, in der Bayerischen Akademie der Wissenschaften an der Herausgabe der Werke Adalbert Stifters in der „Historisch-kritischen Gesamtausgabe“ mitzuarbeiten. Er gab nach seiner Dienstzeit die amtlichen Schriften des Schulrats Stifter in drei Textbänden und drei Kommentarbänden heraus. Insgesamt etablierte sich die Fachdidaktik Deutsch unter der Leitung von Prof. Seifert im germanistischen Verbund der Universität Passau, in der publizistischen Fachwelt und, last but not least, in der Zusammenarbeit mit internationalen Partneruniversitäten.

Ausbau und Umbau der Lehre in Zeiten des Wandels: Prof. Dr. Karla Müller und ihr Team (2001 bis 2022)

Als Karla Müller im Herbst 2001 die Nachfolge ihres Vorgängers antrat, fand sie ein wohlgeordnetes „Haus“ mit durchdachten Organisationsabläufen, erprobten Konzepten und bewährten Kooperationen vor. Doch neue Herausforderungen standen bereits im Raum: Für die Deutsch-Didaktik stellte das Jahr 2001 mit dem Erscheinen der ersten PISA-Studie eine Zäsur da, denn es war nun dringend geboten, *reading literacy* – so der Fachbegriff, der einen neuen, international ausgerichteten Blick signalisierte – und Fragen der Lesesozialisation in Lehre, Forschung und Lehrerfortbildung noch stärker in den Fokus zu nehmen und die nahezu explodierende Forschung zu dem Thema mitzuverfolgen. Weiterhin waren die kommenden zwei Jahrzehnte geprägt vom medialen Wandel im Zeichen der Digitalisierung: Auch hier galt es, im Leitfach Deutsch, zu dem Mediendidaktik wesentlich gehört, Schritt zu halten.

Gleichzeitig befand sich die akademische Welt im Umbruch. Begriffe wie „Bologna-Prozess“, „modularisiertes Studium“, „ECTS“ und *workload* signalisierten um 2000 eine Zeitenwende. Im Nachhinein betrachtet war es gerade für die Deutsch-Didaktik als Fach eine große Chance, an

Im Nachhinein betrachtet war es gerade für die Deutsch-Didaktik als Fach eine große Chance, an den Modulkatalogen der Universität Passau und anderen Regelwerken bayernweit mitwirken zu können, weil hier inhaltlich gestaltet und Schwerpunkte gesetzt werden konnten.

den Modulkatalogen der Universität Passau und anderen Regelwerken bayernweit mitwirken zu können, weil hier inhaltlich gestaltet und Schwerpunkte gesetzt werden konnten.

Bei dem Entwurf der Modulkataloge war es der neu berufenen Professorin besonders wichtig, dass die Lehrversuche im studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikum nicht benotet wurden, um wirkliches Lernen durch Ausprobieren und Reflektieren

zu ermöglichen und nicht *teaching to the test* durch Lehrprobensituationen zu provozieren. Ferner sollten Kenntnisse zur Kinder- und Jugendliteratur und zu deren didaktischen Einsatz in alle Lehrämter verbindlich implementiert werden. Beides gelang im Verbund mit den anderen bayerischen Lehrstühlen und Professuren (organisiert im „Arbeitskreis der Deutschdidaktik an bayerischen Universitäten“, kurz: ADBU), dessen Vorsitz Prof. Müller von 2004 bis 2006 hatte, und gilt bis heute.

Die Studierendenzahlen stiegen und stiegen, von kleinen Schwankungen abgesehen, und pendelten sich bei weit über 1000 ein. Sämtliche Studierende des Lehramts Grundschule, immerhin durchschnittlich 70% aller Lehramtsstudierenden an der Universität Passau, mussten drei Lehrveranstaltungen in Deutsch-Didaktik besuchen, die Praktika noch nicht eingerechnet, und in einer davon eine 20-seitige Arbeit schreiben – ein großer *workload* auch für das korrigierende Lehrpersonal. Daneben galt es, für Hauptschule (seit dem Schuljahr 2011/2012 „Mittelschule“), Realschule, Gymnasium sowie die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge passgenaue Lehrangebote zu gestalten.

Zunächst unterstützte Anita Schilcher noch das Team. Nach ihrer Habilitation an der Universität Passau mit einer schreibdidaktischen Arbeit erhielt sie 2007 einen Lehrstuhl in Regensburg. So war es hochwillkommen, dass 2008 Dr. Klaus Gattermaier gewonnen werden konnte, der in seiner viel beachteten Doktorarbeit „Literaturunterricht und Lesesozialisation. Eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zum lesesozialisatorischen Wirkungsgrad ihrer Deutschlehrer“ exakt die Themen behandelt hatte, die nun wichtig waren. Außerdem kam durch ihn Film-Expertise ins Lehrangebot. Ihm ist auch ein Standardwerk der Prüfungsvorbereitung zu verdanken, nämlich das erstmals 2007 erschienene Kompendium „D(Deutsch) in A4“, das er zusammen mit einer Regensburger Kollegin herausgibt und mittlerweile in der 6. Auflage vorliegt.

Eine engagierte Lehre war dem gesamten Team sehr wichtig.

Eine engagierte Lehre war dem gesamten Team sehr wichtig. Dass dies von den Studierenden geschätzt wurde, zeigte sich an den Lehrpreisen, welche von den Mitarbeitern wiederholt errungen wurden, und an den durchgängig guten bis sehr guten Evaluationsergebnissen, welche auch die abgeordneten Lehrkräfte erzielten. Jede der Lehrpersonen entwickelte ihren eigenen Stil, bildete ein unverwechselbares Profil aus. Als besonderes Spezifikum baute Dr. Göttler sein Lehrangebot zur

altbayerischen Literatur weiter aus, Dr. Gattermaier wiederum praktizierte in zahlreichen Kooperationsseminaren mit Lehrpersonen aus den Fach- und Erziehungswissenschaften sowie anderen Fachdidaktiken den interdisziplinären Brückenschlag schon lange, bevor dieser mit dem Drittmittelprojekt SKILL (siehe unten) zum Programm wurde.

In den letzten Dienstjahren von Prof. Müller gelang noch die Abordnung von erfahrenen und erfolgreichen Lehrkräften aus der Schule: Astrid Lindinger und Christian Kuhls verstärkten den Praxisbezug und entwickelten sich mit anspruchsvollen Kursangeboten zu nachgefragten Lehrpersonen.

Die Betreuung des studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikums wurde weiterhin von allen Lehrpersonen, einschließlich der Professorin, engagiert geleistet. Dass mehrere frühere Studierende nun als Lehrkräfte an den Praktikumschulen zur Verfügung standen, ließ besonders enge Arbeitsbeziehungen wachsen. Allein Corona (ab Sommersemester 2020) unterbrach die Praxis der persönlichen Schulbesuche. Aber die Pandemie brachte auch einen Innovationsschub: Im Team wurden neue digitale Lehr-/Lernformate (asynchrone Lehre mit Podcasts bei gleichzeitiger individueller Online-Betreuung, Zoom-Sitzungen) entwickelt und erprobt. Trotz diesem Erfolg blieb der Wunsch bei Dozierenden wie bei Studierenden, bald wieder in Präsenz zu unterrichten.

Für Lehre, Forschung und Praxistransfer gleichermaßen bedeutsam war die Beteiligung der Deutsch-Didaktik an den großen Drittmittelprojekten SKILL und SKILL.de.

Für Lehre, Forschung und Praxistransfer gleichermaßen bedeutsam war die Beteiligung der Deutsch-Didaktik an den großen Drittmittelprojekten SKILL („Strategien zur Kompetenzentwicklung: Innovative Lehr- und Beratungskonzepte in der Lehrerbildung“, 2016 bis 2019) und SKILL.de („Strategien zur Kompetenzentwicklung: Innovative Lehrformate in der Lehrerbildung, digitally enhanced“, 2019 bis 2022). Mit Mirjam Dick kam eine Passauer Absolventin ins Team, die für den Standort und das Fach Deutsch-Didaktik nicht nur den *empirical turn*, sondern auch den digitalen Wandel kompetent mitvollzog. Während bei SKILL die Vernetzung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik und die Stärkung des Anwendungsbezugs im Mittelpunkt standen, lag bei SKILL.de der Fokus auf medienintegrativem Literaturunterricht, wobei sich die Deutsch-Didaktik als Teil des fächerübergreifenden Themenverbundes „Text – Bild – Medien“ verstand und mit den germanistischen

Fachwissenschaften sowie der Kunstdidaktik/-pädagogik eng kooperierte. Mirjam Dicks Dissertation „Vernetzung statt Addition. Eine Treatmentstudie in der de-fragmentierenden Deutschlehrerbildung am Beispiel Textverstehen und Aufgabenkonstruktion“ (2024), von Prof. Mägdefrau mitbetreut, stellte den Anschluss an die empirische Lehr-/Lernforschung her und steht damit für einen aktuellen Typus deutschdidaktischer Forschung, der den von Prof. Seifert zitierten und immer schon unberechtigten Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit vollends widerlegt.

Zentrales Forschungsthema von Prof. Müller war von Beginn an „Hören und Hörmedien im Literaturunterricht“. Der Zufall wollte es, dass diese eher biografisch motivierte Wahl mit einem anfangs noch kaum absehbaren Trend zusammenfiel. Dem „Hörbuch-Boom“ im kulturellen Leben entsprach ein *acoustic turn* vor allem in der fachwissenschaftlichen Forschung. Das Thema erwies sich für die Deutsch-Didaktik, die sich im „muttersprachlichen“ (L1-) Unterricht bisher wenig um das Hören gekümmert hatte, als sehr ergiebig, denn es war für Grundschulkinder genauso lebensweltlich relevant wie für ältere Lernende. Dem *Literaturunterricht* aller Schularten und -stufen, so war zu zeigen, eröffneten sich durch Hören und Hörmedien zahlreiche Möglichkeiten, die seinem Anliegen substantiell dienten und die es – auch unter Einbeziehung der Digitalisierung – auszuloten galt. Das von Prof. Müller herausgegebene Themenheft „Literatur hören und hörbar machen“ der breit rezipierten Fachzeitschrift „Praxis Deutsch“ im Jahr 2006 löste eine Flut von Vortragsanfragen und Publikationswünschen aus, verstärkt nachdem 2011 ihre Monografie „Hörtex-te im Deutschunterricht. Poetische Texte hören und sprechen“ erschienen war, die zum Standardwerk werden sollte. Als zweites Forschungsgebiet von Prof. Müller ist die Kinder- und Jugendliteratur zu nennen. Der mit Prof. Schilcher und den Passauer Kollegen Prof. Krah und Prof. Decker herausgegebene Sammelband „Genderkompetenz mit Kinder- und Jugendliteratur entwickeln“ (2016) legt davon Zeugnis ab, ebenso Fachaufsätze, Unterrichtsmodelle und eine feste Kolumne in „Praxis Deutsch“ („Lesetipp“). Ein drittes Forschungsgebiet, nämlich die Lehr-/Lernmedienforschung entstand aus den Erfahrungen praktischer Arbeit als langjährige Schulbuchautorin und -herausgeberin. Zu den erwähnten drei Forschungsthemen wurden zahlreiche Fortbildungsveranstaltungen in der Region, aber auch wiederholt am „Institut für Qualitätsentwicklung an

Die gute Forschungsk Kooperation von Fachwissenschaft und Fachdidaktik an der Universität Passau hängt mit der Semiotik als gemeinsamer theoretischer Ausrichtung zusammen.

Schulen Schleswig-Holstein“ und an verschiedenen Einrichtungen in Österreich durchgeführt. Die gute Forschungsk Kooperation von Fachwissenschaft und Fachdidaktik an der Universität Passau hängt mit der Semiotik als gemeinsamer theoretischer Ausrichtung zusammen. An dem von Anita Schilcher und Markus Pissarek herausgegebenen Band „Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage“ (2013) wirkten neben Prof. Müller u. a. die Passauer Literaturwissenschaftler Prof. Krah und Prof. Titzmann (†) mit. Die didaktische Expertise und Aufgeschlossenheit der Kollegin für Ältere Deutsche Literaturwissenschaft, Prof. Sieber, führte zur Organisation zweier gemeinsamer Tagungen (mit anschließenden Publikationen), nämlich „Äventiure/Abenteuer – Literarisches Lernen mit mittelalterlichen und modernen Medienverbünden“ (2017) und „Faszination Nibelungen – Präsenz und Vermittlung eines multimedialen Mythos“ (2021).

Ein Desiderat war aus Sicht der Deutsch-Didaktik, gerade im Hinblick auf eine umfassende Lehrerbildung, ein Lehrangebot in Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache. Die Notwendigkeit erschien Prof. Müller so groß, dass zunächst unter dem Dach der Deutsch-Didaktik eine abgeordnete Lehrerin, dann eine „Lehrkraft für besondere Aufgaben“ entsprechende Kompetenzen an die Studierenden vermittelten (dazu ausführlich vgl. den Beitrag von Ricart Brede & Draber in diesem Band). Beharrlich wurde von Prof. Müller die Notwendigkeit eines eigenen Lehrstuhls in diesem Fach angemahnt. Das Ziel wurde schließlich erreicht, wobei der Erfolg natürlich „viele Mütter und Väter hat“, wie in dem entsprechenden Beitrag in diesem Band nachzulesen ist. Ein weiteres großes Anliegen von Prof. Müller ging schließlich ebenfalls in Erfüllung, als bei der Ausschreibung ihrer Nachfolge ihrem Appell, die Professur für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur endlich zu einem Lehrstuhl aufzuwerten, stattgegeben wurde.

3. Neue Forschungsschwerpunkte: Prof. Dr. Markus Pissarek und sein Team (seit 2020)

40 Jahre nach der Berufung Prof. Seiferts war Passau also schließlich die letzte der bayerischen Universitäten, an der im Oktober 2020 ein *Lehrstuhl* für die Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur eingerichtet wurde. Berufen wurde Prof. Markus Pissarek, welcher zuvor als Professor das

österreichische Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik an der Universität Klagenfurt und die dortige School of Education geleitet hatte. Der Übergang in einer durchweg von Covid-Einschränkungen geprägten Phase wurde dadurch erleichtert, dass es zu einer vorgezogenen Einrichtung des Lehrstuhls aus der HTA-Initiative (HTA: „Hightech Agenda Bayern“) kam. Die Zusammenarbeit in der zweijährigen Überlappung mit Prof. Müllers Dienstzeit war von großer Kollegialität und Produktivität geprägt, wobei Prof. Pissarek von der langjährig gereiften und wohlerprobten Modulstruktur sowie der perfekt eingespielten Organisation der durch großes Lehraufkommen belasteten Einheit stark profitierte. Ab März 2021 verstärkte Magdalena Schlintl, österreichweit die erste Absolventin der reformierten Lehramtsstudiengänge, das Team am Lehrstuhl als wissenschaftliche Mitarbeiterin.

Der *empirical turn* in den Fachdidaktiken bringt in der Forschung neben der Ausrichtung an den Forschungsmethoden der philologischen Fächer auch eine verstärkte Integration der Methoden der empirischen Sozialforschung mit sich und damit einhergehend auch das Bedürfnis nach Methodeninnovation, Entwicklung neuer Infrastruktur und verstärkte interdisziplinäre Zusammenarbeit.

Umso erfreulicher war es, dass es der Fachdidaktik Deutsch zusammen mit der Professur für Psychologie mit Schwerpunkt Lehren und Lernen mit digitalen Medien (Prof. Schweppe) 2021 gelang, erfolgreich einen Antrag für ein Gemeinschaftslabor zu stellen, welches in sechs Räumen der Universität die notwendige räumliche und technische Infrastruktur zur Umsetzung qualitativer und quantitativer empirischer Forschungsvorhaben schafft, um den Forschungsstandards der beteiligten Fächer entsprechend kontrollierte Bedingungen für die Durchführung empirischer, vor allem auch experimenteller Studien zu schaffen. Durch die weitere Beteiligung des Lehrstuhls für Psychologie mit Schwerpunkt Mensch-Maschine-Interaktion (Prof. Mayr) und des Lehrstuhls für Deutsche Sprachwissenschaft (Prof. Werth) sind somit die Voraussetzungen geschaffen, auf Basis der Forschungserfahrungen aller Beteiligten, innovative interdisziplinäre Forschungsvorhaben an der Universität Passau durchzuführen. Im Wintersemester 23/24 erfolgte – nach einigen Verzögerungen durch die laufenden Bauprojekte im Hans-Kapfinger-Areal – schließlich die feierliche Eröffnung der Laborräume durch den Präsidenten und die Laborgemeinschaft SKoLa (Sprach- und Kognitionslabor), welche neben experimenteller Forschung auch feldnahe Forschung mit Schüler*innen aus der näheren Umgebung ermöglichen.

Im Wintersemester 23/24 erfolgte [...] die feierliche Eröffnung der Laborräume durch den Präsidenten und die Laborgemeinschaft SKoLa (Sprach- und Kognitionslabor), welche neben experimenteller Forschung auch feldnahe Forschung mit Schüler*innen aus der näheren Umgebung ermöglichen.

Die ersten Jahre waren mit dem Auslaufen von Skill.de gekennzeichnet durch das Bemühen um Forschungsmittel und Infrastruktur. So wurden in den ersten Jahren vier Forschungsanträge (dreimal BMBF, einmal Robert Bosch) zusammen mit Kolleg*innen eingereicht. Ein erster Antrag adressierte die Wortschatzförderung durch Lesen und Vorlesen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache, war als evaluative Interventionsstudie konzipiert und sah eine Zusammenarbeit mit größeren bundesweiten Verbänden der Leseförderung vor, welche schulbegleitend tätig sind. Daraus ergab sich in der Folge ein Begleitforschungsprojekt zur ehrenamtlichen Leseförderung mit dem Bundesverband MENTOR – Die Leselernhelfer Bundesverband e. V., in welchem die Wirksamkeit und Gelingensbedingungen individualisierender Leseförderung erforscht und Fortbildungselemente aufgebaut werden. Ein weiterer Antrag erfolgte im Rahmen der Förderinitiative zur Stärkung der Datenkompetenzen des wissenschaftlichen Nachwuchses und richtete sich auf die Entwicklung und Integration innovativer Methoden in die Disziplin der Fachdidaktik, welche auch zur Stärkung der (fachspezifischen) Datenkompetenz im Fach beitragen soll. Er wurde zusammen mit der Professorin für Psychologie mit Schwerpunkt Lehren und Lernen mit digitalen Medien (Prof. Schweppe) erstellt und sah die Arbeit mit Bayesianischen Analysemethoden im Umgang mit Daten, die zu Methoden des Rechtschreibunterrichts vorliegen, vor. Ein weiterer Antrag zur adaptiven Leseförderung in Grund- und Mittelschule wurde als Wissenschafts-Praxis-Kooperation mit der Grund- und Mittelschule St. Nikola konzipiert und sieht die enge Verzahnung bezüglich der Lernverlaufsdiagnostik, der Konzipierung von Fördermaßnahmen und deren Evaluierung vor und hat sich über die Antragstellung als neues Seminarkonzept etabliert, in dessen Rahmen Studierende an drei Exkursionstagen an die Schulen vor Ort gehen und dort individuelle Lesediagnostik mit den Kindern durchführen, individuelle Lesetrainings auf Basis wissenschaftlicher Evidenz konzipieren und diese und ihre Wirksamkeit abschließend evaluieren. Das Projekt SuSi (Studierende unterstützen Schüler*innen

individuell) wird aufgrund seiner großen Beliebtheit mittlerweile mit fünf Partnerschulen durchgeführt und bildet jedes Semester 40 Studierende des Lehramts in einem spezifischen Theorie-Praxis-Setting aus.

Das Projekt SuSi (Studierende unterstützen Schüler*innen individuell) wird aufgrund seiner großen Beliebtheit mittlerweile mit fünf Partnerschulen durchgeführt und bildet jedes Semester 40 Studierende des Lehramts in einem spezifischen Theorie-Praxis-Setting aus.

An einem weiteren von der empirischen Erziehungswissenschaft initiierten interdisziplinären Antrag im Rahmen der Förderrichtlinie „Umgang mit Vielfalt – Unterricht diversitätssensibel und lernwirksam gestalten“ beteiligten sich die Deutsch-Didaktik zusammen mit der Mathematik- und Englischdidaktik bei dem Konzept von adaptiven und kooperativen Lernsettings. Erfreulich ist, dass das Projekt der fachspezifischen Professionsforschung (FALKO-D), in welchem Prof. Pissarek Messinstrumente zur Erforschung der Lehrkompetenzen von Deutschlehrkräften bereits entwickelt und dabei auch eine Konstruktvalidierung vorgenommen hatte, nun mit FALKO-PV (Fachspezifische Lehrkraftkompetenzen – Prädiktive Validierung) in einer BMBF-Nachwuchsforschungsgruppe im Förderschwerpunkt der empirischen Bildungsforschung, welche an der Universität Regensburg angesiedelt ist und mit einem Budget von 2 Millionen Euro ausgestattet ist, fortgesetzt wird (Förderkennzeichen 01JG2103). Die Gruppe arbeitet bis 2026 und setzt sich zum Ziel, die Wirkungskette vom Professionswissen bis zum Kompetenzerwerb der Lernenden längsschnittlich und die Zusammenhänge prädiktiv valide zu erfassen. Hierbei kommen die Messinstrumente aus FALKO-D zum Einsatz. Im Projekt ist Prof. Pissarek als Kooperationspartner für das Unterrichtsfach Deutsch involviert.

Seit 2022 leitet Prof. Pissarek zusammen mit Prof. Berschin (Sport) und Dr. Kufner (Erziehungswissenschaft) die Abteilung Fachdidaktik und schulpraktische Studien im ZLF, woraus sich viele gemeinsame Vorhaben entwickeln ließen. Die Abteilung organisiert halbjährlich zudem Tagungsformate zu Querschnittsthemen (*Digitalisierung* Herbst 2022, *Nachhaltigkeit* Frühjahr 2023, *schulpraktische Studien* Herbst 2023 und *Inklusion in der Lehrerbildung*

Der internationale Sammelband „Deutschunterricht im Zeichen der Digitalisierung“ (2022) leistet sowohl eine Bestandsaufnahme der Wechselbeziehungen von Digitalisierung und ihren Auswirkungen auf Konzepte des Deutschunterrichts auf dessen (multimodale) Gestaltung sowie zu vermittelnde Kompetenzen, als auch eine kritische Bewertung von Risiken.

Frühjahr 2024), zu welchen auch Expert*innen aus der Praxis, zuletzt von Schulen mit Inklusionsprofil, eingeladen werden.

Die bisherigen Publikationstätigkeiten am Lehrstuhl reflektieren wesentliche Trends im Fach. Der internationale Sammelband „Deutschunterricht im Zeichen der Digitalisierung“ (2022) leistet sowohl eine Bestandsaufnahme der Wechselbeziehungen von Digitalisierung und ihren Auswirkungen auf Konzepte des Deutschunterrichts, auf dessen (multimodale) Gestaltung sowie zu vermittelnde Kompetenzen, als auch eine kritische Bewertung von Risiken. Ein weiterer Sammelband „Projektbezogene Kooperation von Schule und Universität“ (2022) reflektiert und evaluiert Synergien und Gelingensbedingungen der Zusammenarbeit von Schule und Universität. In ihm werden außerdem erfolgreiche Kooperationskonzepte der Theorie-Praxis-Verzahnung dokumentiert und der Transferwert für künftige Implementierungen des wechselseitigen Kompetenzaustausches zwischen Universität und Schule diskutiert.

Neben Fortbildungen im Bereich der Leseförderung arbeitet der Lehrstuhl auch an digitalen Methoden der Erfassung von Textverständlichkeit, welche Lehrkräfte mit einem kostenfreien Tool bei der Auswahl von passgenauen Texten für den Unterricht unterstützen können. Im bundesweiten Projekt BiSS-Transfer (BiSS steht für „Bildung durch Sprache und Schrift“) engagiert sich der Lehrstuhl im bayerischen wissenschaftlichen Beirat, begleitet in der Transferphase die Schulverbünde in Kooperation mit dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) und dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus und erstellt derzeit Material für Lehrerfortbildungen und Lesefördermaterialien für die untere Sekundarstufe. Daraus hervorgehend entsteht auch ein strategiebasiertes Fortbildungskonzept für den Literaturunterricht der Sekundarstufe I, das auf dem „Passauer Modell“ des literarischen Lernens auf literatursemiotischer Basis (siehe die o. g. Publikation „Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage“) aufbaut und über die Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen ab dem Herbst 2024 bayernweit zugänglich sein wird. Zudem wird zur Dissemination auch eine ISB-Handreichung für alle Sekundarstufen-Schularten konzipiert. Für den Primarbereich werden durch regelmäßige Herausgebertätigkeit in der Reihe

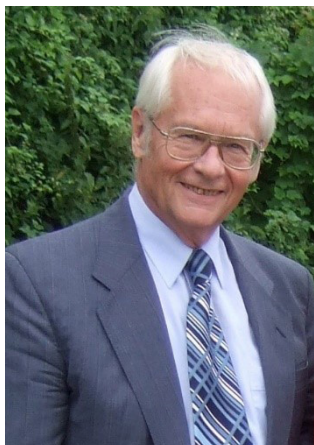
literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage“) aufbaut und über die Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen ab dem Herbst 2024 bayernweit zugänglich sein wird. Zudem wird zur Dissemination auch eine ISB-Handreichung für alle Sekundarstufen-Schularten konzipiert. Für den Primarbereich werden durch regelmäßige Herausgebertätigkeit in der Reihe

literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage“) aufbaut und über die Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen ab dem Herbst 2024 bayernweit zugänglich sein wird. Zudem wird zur Dissemination auch eine ISB-Handreichung für alle Sekundarstufen-Schularten konzipiert. Für den Primarbereich werden durch regelmäßige Herausgebertätigkeit in der Reihe

„Praxis Grundschule“ zu den Themen Rechtschreiben, Grammatik, Mündlichkeit und Kurzfilm Beiträge zur Implementierung innovativer Unterrichtsideen in die Praxis geleistet.

2021 bis 2023 lag der Vorsitz des ADBU („Arbeitskreis der Deutschdidaktik an bayerischen Universitäten“) erneut in Passau und so wurde im Sommer

2022 der Abschied von Karla Müller auf einer wissenschaftlichen Tagung an der Universität Passau in Präsenz und im Beisein der bayerischen Kollegen und Kolleginnen sowie der anderen Lehrpersonen begangen. Die „Stabwechsel“ sind in unserem Fach immer reibungslos geglückt – zum Wohle der Studierenden und der Wissenschaft.



Walter Seifert studierte an den Universitäten Marburg, Tübingen und an der Freien Universität Berlin Germanistik, Geschichte, Philosophie und Pädagogik und schloss dort 1964 das Erste Staatsexamen sowie 1968 die Promotion ab. Danach folgten in Braunschweig das Zweite Staatsexamen und zwei Jahre Lehrtätigkeit am Gymnasium. Seit 1972 lehrte er an der Universität Augsburg in der Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur und habilitierte in diesem Fach. Von 1980 bis 2001 war er Professor für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur sowie Studienberater für das Lehramt an Gymnasien und Prodekan an der Universität Passau.



Karla Müller studierte Deutsch, Geschichte und Sozialkunde für das Lehramt an Gymnasien an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Sie promovierte im Fach Neuere Deutsche Literaturwissenschaft und war nach dem Referendariat mehrere Jahre als Lehrerin im Schuldienst, zuletzt als Seminarleiterin für Deutsch. 1989 bis 1995 war sie in der Bildungsverwaltung tätig. Sie lehrte von 2001 bis 2022 als Professorin für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur an der Universität Passau. Ihre Schwerpunkte waren Hören und Hörmedien im Literaturunterricht, Kinder- und Jugendliteratur sowie Lehr-/Lernmedienforschung. Sie hatte zahlreiche Ämter in der akademischen Selbstverwaltung inne.



Markus Pissarek studierte Deutsch und Englisch für das gymnasiale Lehramt an der Universität Passau, der Capital University Columbus/Ohio und der Stirling University. Die Promotion erfolgte in den Fächern Neuere Deutsche Literaturwissenschaft, Englische Literatur und Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur. Nach dem Schuldienst war er wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Regensburg, von 2017 bis 2020 Professor an der Universität Klagenfurt. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Literarisches Lernen, Lesekompetenz, Fachspezifische Lehrkompetenzen. Er ist der aktuelle Lehrstuhlinhaber an der Universität Passau.

„Deutsch als Zweitsprache“ als Bestandteil der Lehrer*innen-Bildung in Deutschland, Bayern und Passau: Ein Rückblick auf die Entwicklung des Faches anhand von Expert*innen-Interviews

Julia Ricart Brede & Sibylle Draber

Der Beitrag zeichnet die Entwicklung des Faches „Deutsch als Zweitsprache“ als Bestandteil der Lehrer*innen-Bildung von seinen Anfängen in den 1970er-Jahren bis heute nach. Ausgehend von Schilderungen Gesamtdeutschland betreffend, folgt dabei eine Fokussierung auf Bayern und schließlich auf die Universität Passau, an der DaZ als Studienfach im WiSe 2019/2020 eingeführt wurde. Methodisch basiert der vorliegende Beitrag auf drei semi-strukturierten Interviews mit Expert*innen, die die Genese des Faches als Zeitzeug*innen reflektieren.

1. Einleitung

Der Beitrag zeichnet die Entwicklung der Lehrer*innen-Bildung im Fach Deutsch als Zweitsprache (im Folgenden auch kurz: DaZ) in Deutschland und Bayern mit einem besonderen Fokus auf die Universität Passau nach. DaZ ist das jüngste Fach im Fächerkanon für Lehramtsstudierende der seit gut 40 Jahren in der Lehrer*innen-Bildung tätigen Universität. Es ist dort seit dem Wintersemester (WiSe) 2018/19 für Studierende der Lehramter an Grund- und Mittelschulen wählbar.

Den Ausgangspunkt für die Ausführungen des Beitrags bilden die 1970er-Jahre. Erläutert wird, wie und unter welchen Umständen sich das Fach Deutsch als Zweitsprache in dieser Dekade in Deutschland ausgebildet hat. Darauf folgend wird dargelegt, wie sich das Fach weiterentwickelt und wie es Eingang in die Lehrer*innen-Bildung im Allgemeinen gefunden hat, bevor abschließend die Einführung des Faches für Lehramtsstudierende an der Universität Passau in den 2010er-Jahren skizziert wird.

Die mit den chronologischen Ausführungen einhergehende *zeitliche* Annäherung an die Gegenwart geht mit einer Verengung in der *räumlichen* Dimension und insofern mit einer Annäherung

an den Standort Passau einher: Ausgehend von Schilderungen Gesamtdeutschland betreffend, folgt eine Fokussierung auf Bayern und schließlich im Besonderen auf Passau.

Da das Fach Deutsch als Zweitsprache insgesamt relativ jung ist, bietet sich die beinahe außergewöhnliche Möglichkeit, den Rückblick auf das Fach nicht nur auf Basis von Literaturquellen zusammenzutragen, sondern in dieser Sache Zeitzeugen aus ihrer individuellen Perspektive als Expert*innen und Gestalter*innen des Faches zu Wort kommen zu lassen. Diese Chance ergreifend, basiert der vorliegende Beitrag methodisch auf drei semi-strukturierten Expert*innen-Interviews, die von den Autorinnen des Beitrags mit Hilfe von Leitfäden als je etwa halbstündige Einzelinterviews digital durchgeführt und aufgezeichnet wurden. Als Interview-Partner*innen wurden Personen ausgewählt, die die Einführung und Entwicklung des Faches in einer bestimmten Region intensiv begleitet oder mitgestaltet haben und die infolgedessen vertiefte Einblicke in Prozesse erhalten haben, die für diesen Beitrag von Interesse sind. Tabelle 1 bietet einen Überblick über die drei geführten Interviews, auf die im Folgenden anhand der in der Tabelle angezeigten Siglen (I01, I02 und I03) referiert wird.

Tabelle 1: Übersicht der drei semi-strukturierten Expert*innen-Interviews

	Interview 01 (I01)	Interview 02 (I02)	Interview 03 (I03)
Interviewte*r Expert*in	Prof. a. D. Dr. Hans Barkowski	Hans-Friedrich Schuckall	Prof. a. D. Dr. Karla Müller
Fokus auf die Entstehung des Faches	Deutschland ab den 1970er-Jahren (auch Ost- und West- D. im Vergleich)	Bayern ab den 1970er-Jahren	Passau ab den 2010er-Jahren
Interviewerin	Julia Ricart Brede	Julia Ricart Brede	Sibylle Draber
Datum des Interviews	11.08.2021	21.03.2022	21.06.2021
Dauer des Interviews	36.54 min.	36.34 min.	22.30 min.

Als Experte für die Entwicklung des Faches Deutsch als Zweitsprache in Deutschland ab den 1970er-Jahren wurde Prof. Dr. Hans Barkowski i. R. befragt. Die erste Begegnung mit Deutsch als Zweitsprache ergab sich für ihn 1972 über einen Arbeitskreis am Berliner Goethe-Institut (vgl. Barkowski 2003, S. 523); für das Goethe-Institut war er denn auch lange Jahre als DaF-Lehrer tätig. 1988 nahm Barkowski einen Ruf an die FU Berlin an; 1998 folgte er einem Ruf an die Friedrich-Schiller-Universität Jena. Als Experte für die parallel laufenden Entwicklungen des Faches in Bayern wurde Hans-Friedrich Schuckall interviewt, der ab 1978 in der Lehrer*innen-Bildung im DaZ-Bereich am Goethe-Institut (ab 1979 in der Zentrale in München) tätig war. Die Einrichtung des Lehrstuhls für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Passau ist eng verknüpft mit Prof. Dr. Karla Müller, von 2001 bis 2022 Professorin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur ebenda. Um die Einführung von DaZ als Studienfach für Lehramtsstudierende an der Universität Passau möglichst konzipieren zu können, wurde sie interviewt.

Die drei via Zoom geführten Interviews wurden anhand von Transkriptionskonventionen verschriftlicht, die in Anlehnung an Dresing und Pehl (2018, S. 21f.) entwickelt worden sind. Es handelt sich somit um wörtliche Transkriptionen. Besonders betonte Silben oder Wörter sind in der ansonsten durchgängig in Minuskeln gehaltenen Verschriftlichung durch Großschreibung gekennzeichnet. Die Transkriptionen wurden in FOLKER vorgenommen.

2. DaZ als Fach ‚erwacht‘ in Deutschland

Die Anfänge des Faches DaZ verortet Hans Barkowski in den 1970er-Jahren. Das Wirtschaftswachstum nach dem Zweiten Weltkrieg und die daraus resultierende Knappheit an Arbeitskräften wurde in Ost- wie Westdeutschland mit der Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte kompensiert. In beiden Teilen Deutschlands wurden die angeworbenen Arbeitskräfte im Rotationsprinzip beschäftigt, d. h. die Arbeitskräfte sollten nach Deutschland kommen, um zu arbeiten, und dann wieder in ihre Heimatländer zurückkehren. Entsprechend waren Familiennachzüge nicht vorgesehen und Sprachlernangebote richteten sich daher, wenn sie überhaupt vorgehalten wurden, ausschließlich an Erwachsene und auch lediglich mit der Intention, die Bewältigung des (Arbeits-)Alltags zu ermöglichen. Barkowski sagt hierzu:

in der zeit gab es ja (-) [zu DaZ] offiziell eigentlich weder ne LEhrerfortbildung, wenn man mal – geschweige denn

ne lehrerAUSbildung; und äh selbst der begriff deutsch als ZWEITsprache, den gabs noch nich; man sprach von (-) gastarbeiterdeutsch, man sprach von deutsch für ausländische arbeiter' (-) und die KINder waren äh zunächst mal gar nich im blick [...]. die kinder äh kamen ja ähm erst später in den blick, als immer deutlicher wurde, dass das sogenannte rotationsmodell, wonach die arbeitnehmer ja zuRÜCKgehen sollten, ähm NICHT laufen wird' und ähm dass die dann HIER blieben und ihre FAMilien nachholten (I01, ca. 01.34-02.08 min).

Dass zunächst Bezeichnungen wie „Gastarbeiterdeutsch“ und „Deutsch für ausländische Arbeiter“ gebraucht wurden und diese erst später durch den sich allmählich etablierenden Begriff „Deutsch als Zweitsprache“ ersetzt wurden (vgl. hierzu auch Grieshaber 2021, S. 157f.), verdeutlicht, dass mit Blick auf den in der Zweitsprache zu bewältigenden Spracherwerb zunächst ausschließlich die Personengruppe der erwachsene Arbeitsmigrant*innen im Blick war. Nicht von ungefähr betitelt Barkowski (2003, S. 522) die Dekade der 1970er-Jahre in einem schriftlichen Rückblick zur Genese des Faches mit „Die Entdeckung der Lerner“: Es musste seinerzeit überhaupt erst ein Bewusstsein dafür erwachsen, dass es eine nicht unbeträchtliche Personengruppe in Deutschland gab, für die Deutsch keine Erstsprache war und die es beim Spracherwerb im Deutschen entsprechend zu begleiten und zu unterstützen galt.

In Ostdeutschland erfolgt die Gewährleistung für die auch seitens der aufnehmenden Gesellschaft bestehende Verantwortung für einen gelingenden Spracherwerb und die soziale Integration der Migrant*innen insgesamt noch weniger und langsamer als in Westdeutschland; Kinder und Jugendliche sind hier als Zielgruppe im Prinzip bis zum Ende des Bestehens der DDR praktisch nicht im Blick (vgl. I01, 13.32-13.55 min.). Barkowski sieht dies – ähnlich wie Mau (2019) – vor allem in der Rigidität begründet, mit der in der DDR am Rotationsprinzip festgehalten wird. Mau (2019, S. 95) schreibt hierzu:

[Viele der] Ausländerinnen und Ausländer [... in der DDR] waren sogenannte Vertragsarbeiter aus anderen sozialistischen Ländern, für die ein starres Rotationssystem galt. Manche kamen zu Ausbildungszwecken, andere kompensierten Arbeitskräftemangel in wichtigen Bereichen. Auch hier achtete die Regierung argwöhnisch darauf, dass es zu keiner Durchmischung mit der einheimischen Bevölkerung kam. Die Aufenthaltsgenehmigungen der Vertragsarbeiter, von denen die meisten aus Vietnam, Mosambik und Kuba stammten, waren befristet und konnten bei Fehlverhalten jederzeit widerrufen werden. Als Arbeitskräfte waren sie der DDR willkommen, für ihre gesellschaftliche Integration tat man

jedoch so gut wie nichts: Sie wurden weitgehend separiert, Spracherwerb wurde nur soweit gefördert, wie es für den Arbeitsalltag vonnöten war.

Letztlich gilt jedoch für beide Teile Deutschlands, dass eine rechtlich verbindliche Grundlage für die sprachliche und damit auch gesellschaftliche Integration für länger bzw. dauerhaft in Deutschland lebende Migrant*innen erst im Jahre 2005 mit der Inkraftsetzung der Integrationskursverordnung (§43 AufenthG) geschaffen wurde:

... und diese integratiONsvereinbarung ist ZWEItausendFÜNF – man muss es sich vorstellen, [mindestens] seit den siebzigern äh gibt es [in nennenswerter Zahl] migrANTen in deutschland – zweitausendFÜNF wurde – und sowas hat es vorher staatlicherseits gar nicht geGEBen' – ne integrations-/ äh [...] -verordnung geschaffen, in der über den ZUGang ähm zur SPRAche und äh zu sozialen informationen ein erstes angebot ähm äh gemacht wurde, das dann eben für die [...] teilnehmerinnen dann auch verBINDlich und äh KOSTenfrei – [...] seitdem IST; aber äh zweitausendFÜNF (101, 08.55-09.44 min.).

Doch bleiben wir zunächst in den 1970er-Jahren: Die 1970er-Jahre sind auch jenes Jahrzehnt, in dem die ersten groß angelegten Forschungsprojekte zum DaZ-Erwerb anlaufen. Hingewiesen sei in diesem Zusammenhang auf das von Wolfgang Klein geleitete und von der DFG geförderte „Heidelberger Forschungsprojekt Pidgin-Deutsch“¹ mit einer Laufzeit von 1974-1977 (mit Verlängerung bis 1979). Wolfgang Klein selbst erinnert sich in einem Beitrag rückblickend:

Zu dieser Zeit waren uns abgesehen von dem [... einem] kurzen Aufsatz von Michael Clyne [...], von dem wir die Bezeichnung ‚Pidgin-Deutsch‘ übernommen haben, weder Untersuchungen zur Sprache der ausländischen Arbeiter noch zum ungesteuerten Spracherwerb Erwachsener überhaupt bekannt. (Klein 2021, S. 54).

Als eigenständiges Fach in der Hochschullandschaft geht DaZ aus der Nachbardisziplin „Deutsch als Fremdsprache“ (kurz: DaF) hervor. Die beiden Fächer sind bis heute eng verwoben; immer noch weisen die Denominationen vieler Professuren auf den Zusammenhang der beiden Fächer hin – so auch die Bezeichnung des 2018 eingerichteten Lehrstuhls für „Deutsch als Zweitsprache / Deutsch als Fremdsprache“ an der Universität Passau. Von der Arbeitsstelle für Kleine Fächer (vgl. ebd.) werden DaF und DaZ entsprechend als *ein* gemeinsames kleines Fach gewertet, das – so die

auf Anfang 2024 datierte Angabe der Arbeitsstelle – in Deutschland insgesamt 68 Professuren an 44 Standorten zählt. Auf der Website der Arbeitsstelle ist zur Genese des Faches ferner zu lesen:

Zur historischen Etablierung des Faches ist zu sagen, dass es sich gegen Ende der 1960er Jahre in der ehemaligen DDR entwickelte. „An der Universität Leipzig erhielt Gerhard Helbig (1929–2008) den ersten Lehrstuhl des Faches im Jahr 1969, weitere Lehrstühle wurden an den Universitäten München und Bielefeld (1978) eingerichtet.“ (Arbeitsstelle für Kleine Fächer: zur Genese des Faches).

Der im Zitat erwähnte Lehrstuhl von Gerhard Helbig trug die Denomination „Deutsch als Fremdsprache“ und ließ somit in der Ausrichtung v. a. eine Fokussierung auf den Deutscherwerb im Ausland erwarten. Zur Etablierung des Faches Deutsch als *Fremdsprache* sei ferner auf die bereits 1964 erstmalig erschienene, gleichnamige Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“ hingewiesen, einer bis heute vom Herder-Institut Leipzig herausgegebenen Fachzeitschrift, die „jahrzehntelang als *das* Forum der öffentlichen Fachdiskussion und damit gleichzeitig als ein Indiz für die Konsolidierung des Faches DaF in der DDR [galt]“ (Blei 1997, S. 781). Erwähnenswert erscheint im Kontext des vorliegenden Beitrags auch der Zeitschriftenuntertitel „Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer“, den die Zeitschrift bereits seit der ersten Ausgabe trägt; er verweist ebenfalls auf die fachliche Nähe von DaF und DaZ.

In der Praxis wurde jedoch rasch deutlich, dass DaZ nicht wie DaF funktioniert: Das Unterrichten der überwiegend wenig lerngewohnten DaZ-Lerner*innen verlangte nach einer anderen Herangehens- und Vorgehensweise als das Arbeiten mit den i. d. R. bildungsaffinen und lerngewohnten DaF-Lernenden im Ausland. Erinnerungen Hans-Friedrich Schuckalls an die Anfänge der DaZ-Praxis Ende der 1970er-Jahre verdeutlichen die unterschiedlichen Bedarfe von DaF- und DaZ-Unterricht:

heinz wilms hat [zusammen mit heinrich eckes 1975] n (0.5) LEHRbuch für ausländische jugendliche verfasst; deutsch für jugendliche anderer muttersprache; und da hat er schon sehr viele (.) äh (.) didaktische grundlagen gelegt für den unterricht, den wir versucht haben (1.0) weiterzubringen; also (.) anschaulichen unterricht so für leute, die LERNungewohnt sind, vor allem in bezug auf äh (0.5) regulariTäten der grammatik, aber auch nicht nur, aber s- wir ham eben versucht so ne MÖGlichst AN-schauliche form der vermittlung von sprachinhalten (.) zu finden; wir ham uns auch sehr an der grundschul(.)

¹ Auch der für das Projekt gewählte Name ist ein Hinweis auf die in dieser Dekade noch nicht gefestigte Bezeichnung für das Fach. Der Projektleiter Wolfgang Klein merkt hierzu rückblickend selbst an: „Dieser Name [...] ist nicht ganz glücklich, denn die Lernalternativen der ausländischen Arbeiter[*, die in dem Projekt fokussiert wurden,] sind natürlich keine kolonialen Pidgins. Da er [der Name des Projektes] aber nun einmal eingeführt war, wurde er auch beibehalten“ (Klein 2021, S. 53).

didaktik orientiert, weil dort ja auch eben (.) mit kindern ja anschaulich, vor allem mit bildern und so weiter, versucht wird, die sprache näher zu bringen; (1.0) JA (I02, 05.40-06.32 min.).

Obwohl sich in den 1970er-Jahren allmählich ein Bewusstsein sowohl für die Lernendengruppe an sich als auch für die besonderen Bedarfe der Zielgruppe herausbildete, dauerte es noch einige Dekaden bis zur strukturellen Verankerung des Faches Deutsch als Zweitsprache an Hochschulen und Universitäten.

3. Die Strukturen des Faches bilden sich aus

1998 folgte Hans Barkowski, ab 1988 Professor an der FU Berlin, einem Ruf an die Friedrich-Schiller-Universität Jena, deren Denomination auch explizit den Zusatz „Deutsch als Zweitsprache“ enthielt. Hierzu erläutert er im Interview:

als ich nach jena berufen wurde, hab ich darauf bestanden, dass ich äh die berufung nur annehme, wenn das FACH in zukunft nicht mehr auslandsgermanistik, sondern auslandsgermanistik – deutsch als fremd- und zweitsprache heißt (I01, 11.08-11.23 min.).

Neben der Einrichtung von Professuren galt es auch Ausbildungsstrukturen zu schaffen. Denn wie Barkowski für die frühen 1970er-Jahre in Erinnerung ruft, gab es „in der zeit [...] ja (-) offiziell eigentlich weder ne LEhrerfortbildung, [...] geschweige denn ne lehrerAUSbildung [in DaZ]“ (I01, ca. 01.34-01.40 min.). Eine zentrale Rolle bei der Etablierung von Ausbildungsstrukturen für DaZ-Lehrkräfte kommt dem 1974 gegründeten und bis zum Ende seines Bestehens 2003 durch das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung geförderten „Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V.“ zu (vgl. Szablewski-Çavuş 2001, S. 8f.). Schuckall verweist in seinen Ausführungen ebenfalls auf die Bedeutung dieses Sprachverbandes:

es war so, dass diese [vom goethe institut münchen angebotene] lehrerfortbildung für- (0.5) für lehrkräfte, die mit arbeitsmigranten gearbeitet haben, die ging ja vom bundes(.)ARBEITSministerium aus; und die [vom bundesministerium] ham einen SPRACHverband eingerichtet in MAINZ; der diese ganzen GRUPpen, LEhrerfortbildungsgruppen koordinieren sollte. und da- Elne von diesen lehrerfortbildungsgruppen war eben in münchen am GOethe institut (I02, 04.26-04.53 min.).

Inhaltlich sagt Schuckall über die ersten, vom Goethe-Institut angebotenen Fortbildungen für DaZ-Lehrkräfte heute:

wir FANdens eben sehr wichtig, diese (0.5) äh diese unterrichtspraktischen seminare mit ECHten lernergruppen durchzuführen, damit die auch ausprobieren konnten, die leute, (0.5) ja, wie funktioniert das. wobei ich rückblickend sagen muss, das ganze war natürlich n bisschen n WITZ; da kamen die leute für ne WOCHe; (1.0) wir ham die da durch die mühle gedreht und dann sollten die also dann fertige lehrkräfte sein; (I02, 07.58-08.24 min.).

Nach und nach bildet sich die Fortbildungslandschaft zu DaZ aus; ferner werden an Hochschulen und Universitäten (Zusatz-)Studiengänge im Fach DaZ implementiert. Zu unterscheiden sind dabei grundständige DaF-/DaZ-Studiengänge (ehemals mit Diplom- bzw. Magisterabschluss, seit dem Bologna-Prozess mit Bachelor- bzw. Masterabschluss), wie der von der Universität Bielefeld angebotene Bachelor-Studiengang „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ (vgl. BA DaF/DaZ Bielefeld) oder der von der Friedrich-Schiller-Universität Jena angebotene „Internationale[] Masterstudiengang Auslandsgermanistik – Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache“ (vgl. MA-Auslandsgermanistik Jena) auf der einen Seite, von Aufbau- oder Zusatzstudiengängen, die sich häufig an Lehramts- oder Pädagogikstudierende bzw. an bereits in der Praxis tätige Lehrkräfte richten, auf der anderen Seite. Ein Beispiel für letzteres ist das 1987 gemeinschaftlich von der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim und von der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Rheinland-Pfalz, Abteilung Landau, eingerichtete Zusatzstudienangebot in „Deutsch als Fremdsprache – Ausländerpädagogik“ (vgl. Zusatzstudium Koblenz).

Eine erste groß angelegte, von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) geförderte Initiative zur Qualifizierung von (angehenden) Lehrkräften allgemeinbildender Schulen – und damit für das Unterrichten von Kindern und Jugendlichen, für die Deutsch eine Zweitsprache darstellt – ist ab 1973 das Projekt „Ausbildung von Lehrern für Ausländerkinder“ (ALfA) (vgl. Boos-Nunning 1982; auch Reich 2010, S. 64 sowie Gogolin 2016, S. 8). An seine Bemühungen, auch an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena ein entsprechendes Studienangebot in DaZ für Lehramtsstudierende zu implementieren, erinnert sich Hans Barkowski im Interview:

als ich nach JEna kam, und das war ja dann schon nach der vereinigung ähm äh ZEHN jahre sogar nach der ähm äh wiedervereinigung, [...] war es dann so, dass es äh GAR KEIN angebot [...] in der lehrerausbildung gab für deutsch als zweitsprache und ICH hab dann ver- versUCHT in mehreren ANläufen, MIT einen curri-

culum UND mit dem ministerium UND – [... irgendwas] in die debATte zu werfen und wollte eigentlich so n äh äh STUDIENgang äh n KLEINen studiengang machen ähm im rahmen äh entweder des LEHrerstudiums oder des MAGISterstudiums; das ist dann aber äh (0.5) ALLES [...] abgelehnt worden, in der regel mit dem hinweis wir haben doch gar nicht so viele kinder; äh für die das äh relevant ist, ... wir haben uns dann ein BISSchen damit beholfen, (0.5) dass wir in JEna einen verein gegründet haben die sogenannte KINdersprachbrücke´ ...; kinder-sprachbrücke jena ev (0.5) und diese kindersprachbrücke hat dann äh wiederum ähm in einem programm vor allem mit FREIwilligen, vor allem mit lehrerstudierenden; aber auch studierenden der SOZIALwissenschaften, ein angebot zur sprachlichen und sozialen integration von kindern´ (-) in der FREIZEIT der kinDER äh gemacht und dann teilweise mit den SCHULen kooperiert- und das gibt es bis heute; dass es jetzt äh (0.5) über fünf-zehn jahre schon (0.5) ähm in betrieb sag ich mal und äh THÜringen war jetzt auch mit fortbildungen für LEH-rer (0.5) ähm tätig; aber den sogenannten, DAS was wir mal in berlin AUSLÄNderschein genannt haben, DAS gibt es- gab es dann erst zu dem zeitpunkt als auch ICH in JEna nicht mehr ähm äh ZUständig war, sondern das ist dann [eigentlich erst] gelungen mit bernt AHRENholz; ähm äh dass WENIGstens äh ähm in der GRUNDAusbildung der lehrerstudierenden [...] GRUNDkenntnisse in der deutsch als zweitsprachenvermittlungskompetenz äh ERWORben werden konnten (I01, 05.21-07.54 min.).

Grundsätzlich gilt es mit Blick auf die Qualifizierung von Lehrkräften an allgemein- und berufsbildenden Schulen zu unterscheiden, ob die (angehenden) Lehrkräfte jeweils für das Erteilen von DaZ-Unterricht qualifiziert und damit zu *DaZ-Lehrkräften* ausgebildet werden sollen oder ob sie ‚lediglich‘ dazu befähigt werden sollen, ihren jeweiligen Fachunterricht sprachsensibel zu gestalten, d. h. ob sie zu *sprachsensibel agierenden Lehrkräften* ausgebildet werden sollen. Ersteres erfordert eine sehr viel umfassendere Ausbildung, bspw. mit Blick auf linguistisches Wissen, um die Sprachentwicklung der Lernenden einschätzen und durch geeignete Fördermaßnahmen voranbringen zu können; wohingegen letzteres v. a. das Wissen um die sprachlichen Eigenheiten und Herausforderungen des eigenen Faches sowie um geeignete Unterstützungsmöglichkeiten für die Überwindung ebendieser erforderlich macht. Im deutschsprachigen Raum ist die Schaffung des Bewusstseins dafür, dass letztlich jede Fachlehrkraft ihren Unterricht sprachsensibel gestalten sollte, in erster Linie ein Verdienst des Modellprogramms FörMig („Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“), das von 2004 bis 2009 von der BLK gefördert wurde (vgl. Gogolin, Neumann & Roth 2003). Eine zentra-

le Auswirkung auf die Gestaltung von Curricula für die Lehramtsausbildung hatte schließlich die am 05.12.2019 verabschiedete Empfehlung der KMK zur Stärkung der „bildungssprachlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache“ (KMK 2019). In ihr ist unter Kap. 3.10 zu lesen:

Die Vermittlung von Konzepten der sprachlichen Bildung und Sprachförderung sollte möglichst Bestandteil aller Phasen der Lehrerbildung sein und ist im Rahmen der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern zu berücksichtigen.

[...] Das Bewusstsein der Schulleitungen und der Lehrkräfte für die Relevanz der Bildungssprache Deutsch in den Lehr- und Lernprozessen in allen Fächern, Lernbereichen und Lernfeldern sollte gestärkt werden. Sprachliche Bildung und Sprachförderung sind somit in allen Phasen der Lehrerbildung unentbehrlicher Bestandteil. Angestrebt wird im Rahmen der universitären Ausbildung (1. Phase), im Lehramtsstudium an einer Universität oder Pädagogischen Hochschule, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer Grundlagen zur sprachlichen Bildung und Sprachförderung erwerben können. Der Vorbereitungsdienst (2. Phase) baut auf den im Studium erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten zur sprachlichen Bildung und Sprachförderung auf“ (KMK 2019, S. 9; Herv. i. O.).

Eine vom Mercator-Institut durchgeführte und 2014 veröffentlichte Bestandsaufnahme legt dar, inwiefern die Themen DaZ und durchgängige Sprachbildung bzw. sprachsensibile Unterrichtsgestaltung daraufhin Eingang in die Lehramtsstudiengänge der verschiedenen Bundesländer gefunden haben (vgl. Baumann & Becker-Mrotzek 2014). Bayern zählte zu diesem Zeitpunkt zu jenen Bundesländern, das für Lehramtsstudierende keiner Schulart verpflichtende Studieninhalte zu dieser Thematik vorsah (vgl. Baumann & Becker-Mrotzek 2014, S. 16f.). Doch war Bayern 1978 das erste Bundesland, das einen Lehrplan für das Unterrichten von Deutsch als Zweitsprache an allgemeinbildenden Schulen vorlegte (vgl. Reich 2010, S. 65). Und auch im Jahr 2001 diente der neu verabschiedete DaZ-Lehrplan des Freistaates anderen Bundesländern (wie etwa Berlin oder Thüringen) als Blaupause für die Entwicklung eigener DaZ-Lehrpläne (vgl. Ricart Brede 2016, S. 499).

4. Die Situation in Passau: Vom ‚Wir schaffen das‘ bis zu Deutsch als Zweitsprache

Das entscheidende Jahrzehnt für die Etablierung universitärer Ausbildungsstrukturen in DaZ am Standort Passau war jenes von 2010 bis 2020. Zu Beginn der 2010er-Jahre verfügte die Universität

Passau im Bereich der Germanistik über fünf Professuren, wobei DaZ weder integraler Bestandteil einer dieser Professuren oder anderer Einrichtungen war, geschweige denn als eigenständiges Fach existierte. Demzufolge gab es an der Universität bis dato auch keine Lehrkräftebildung in Deutsch als Zweitsprache, was sich jedoch in diesem Jahrzehnt änderte.

Die Anfänge im Fach Deutsch als Zweitsprache an der Universität waren unsystematisch und hingen von einzelnen Personen ab. In der Germanistik bot bspw. der Lehrstuhl für Deutsche Sprachwissenschaft ab dem Sommersemester 2014 regelmäßig einzelne Lehrveranstaltungen zu diesem Themenfeld an (wie z. B. ein Seminar mit dem Titel „Erst- und Zweitspracherwerb“ im WiSe 2015/16), die aber weder in großer Zahl vorhanden noch curricular verankert waren. „man konnte sowohl quantitativ als auch qualitativ ((räuspert)) damit NICHT die wirklichen bedArfe decken“ (I03, 04.14-04.25 min.), die in der Lehrer*innen-Aus- und -fortbildung de facto bestanden, erinnert sich Karla Müller. Denn an Bayerns Schulen gab es bereits seit Jahrzehnten ausländische Schüler*innen (z. B. 1992 rund 130.000, vgl. Karl 1992, S. 14); ab 1974 wurden für diese Schülergruppe sog. Modellklassen, Übergangsklassen und Förderkurse eingerichtet (vgl. Arnold 1974, S. 7), ab 2002 dann sog. Sprachlernklassen (vgl. Karl 2002, S. 14). Selbst in ländlichen Regionen stieg der Bedarf an ausgebildeten Lehrkräften in diesem Bereich immer weiter an.

Der vergleichende Blick auf die anderen Universitäten Bayerns legt für 2015 ein heterogenes Bild offen: Personell-strukturell gab es z. B. Standorte mit Lehrstuhl, mit Professur oder mit LfBA, mit oder ohne Angliederung an die Deutschdidaktik, in Personalunion oder nicht; mit Blick auf die Studienstrukturen konnte DaZ an einigen Standorten als Fach im Rahmen des Lehramtstudiums und an anderen Standorten zumindest als Erweiterungsangebot gewählt werden (vgl. I03, 05.12-06.10 min.). Zu den Akteur*innen, die in Passau auf universitärer Ebene an der Wegbereitung für die Einrichtung eines Lehrstuhls für Deutsch als Zweitsprache beteiligt waren, zählen Karla Müller, das Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik (ZLF) als zentrale wissenschaftliche Einrichtung für Fragen und Aufgaben in Zusammenhang mit der Lehrer*innen-Bildung sowie die Universitätsleitung. „BEIde Ebenen [ZLF und Universitätsleitung] haben die beDEUTung des faches äh vOll anerkannt und äh haben sich mit engagement auch dafür EINgesetzt“ (I03, 07:39-07.49 min.).

Im Januar 2015 wurde die Etablierung des Faches Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Passau unter der Leitung des damaligen Präsidenten, Prof. Dr. Burkhard Freitag, mit den Professor*innen der Germanistik im Zuge der Erarbeitung des Universitätsentwicklungsplans diskutiert (vgl. I03, 08.48-09.35 min. sowie 10.40 min.). „es war [...] ein erklärter politischer wille [zur Einführung von DaZ und DaF ...] dA“ (I03, 09.14-09.19 min.), sodass im ersten Halbjahr 2015 ein Lehrstuhl für DaZ beim Ministerium beantragt wurde (vgl. I03, 09.55 min.). Zwar wurde dieser Antrag von der Staatsregierung abgelehnt, die Notwendigkeit und Bedeutung des Fächerausbaus jedoch anerkannt (vgl. I03, 10.25-10.30 min.), weshalb der Universität stattdessen eine abgeordnete Grundschullehrkraft befristet für zwei Jahre zur Stärkung des Praxisbezugs, vor allem für Studierende des Grundschullehramtes, gewährt wurde.² Diese Lehrkraft lehrte vom WiSe 2015/16 bis zum SoSe 2017 im Umfang von 18 SWS Deutsch als Zweitsprache an der Professur für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur. Zeitgleich zu ihrem Dienstantritt im Oktober 2015 strömten tausende Flüchtlinge, die vor den gewaltsamen Konflikten im Mittleren Osten und vor allem in Syrien flohen, ins Land und trafen insbesondere im Grenzort Passau ein, der in der ZEIT in Anlehnung an die italienische Flüchtlingsinsel als „Deutschlands Lampedusa“ bezeichnet wurde (vgl. Coen & Sußebach 2015). „Passau wird zum Drehkreuz der Flüchtlingsbewegung – von September bis Dezember [2015] fungiert die Grenzstadt für rund 370.000 Flüchtlinge als Eingangstor in die Bundesrepublik Deutschland“ (Stadt Passau 2020, S. 5). Die aktuelle Situation in der Stadt angesichts der Menschenmassen führte deutlich vor Augen, „WELche (.) AUFGaben (.) auf die schulen zukommen würden, also gerade, was eben die sprachliche bildung angeht“ (I03, 13.03-13.10 min.). Eine befristet abgeordnete Lehrkraft konnte diesen Bedarf im Fach DaZ genau so wenig decken wie einzelne universitäre Initiativen zur sprachlichen und schulischen Integration von DaZ-Lernenden (vgl. hierzu z. B. das u. a. vom Lehrstuhl für Schulpädagogik initiierte und mit dem Bayerischen Sozialpreis ausgezeichnete Projekt PASSgenAU, vgl. PASSgenAU, oder das von der Universität Passau ausgezeichnete Deutschprojekt der Evangelischen Studierenden-gemeinde, vgl. ESG-Projekt). Denn an den Schulen fehlten Lehrkräfte, die in diesem Fach dezidiert ausgebildet waren; an der Universität Passau fehlten Lehrende, die angehende Lehrkräfte in DaZ

² Auf eine schriftliche Anfrage an den Landtag antwortete das bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst im Juli 2015: „Die Universität Passau nimmt in ihr Studienangebot ab dem kommenden Wintersemester 2015/2016 eine Ausbildung im Fach ‚Didaktik des Deutschen als Zweitsprache‘ ohne Staatsexamensprüfung auf“ (Bayerischer Landtag 2015, S. 4.).

ausbilden konnten, sowie entsprechende Studienstrukturen und Abschlüsse.

Zeitgleich wurde im Januar 2015 das ZLF angesprochen, das in Absprache mit Müller der Universitätsleitung ein Papier vorlegte, „in dem die zwei variANten erwElterungsfach oder grundständige AUSbildung [DaZ als Unterrichtsfach] diskutiert wurden“ (I03, 09.30-09.37 min., Ergänzung: JRB und SD). Noch im Oktober 2015 unternahm die Universität daher einen erneuten Versuch, DaZ in Studium und Lehre zu etablieren. Das ZLF legte hierzu nach dem in Teilen negativen Bescheid des Ministeriums ein neues Konzeptpapier vor, das einen zweistufigen Auf- und Ausbau des Faches forderte (vgl. I03, 13.25-13.33 min.). Der Zwei-Stufen-Ausbauplan sah zunächst die dauerhafte Einstellung einer Lehrkraft für besondere Aufgaben (LfbA) als Sofortmaßnahme vor, die auf die aktuelle Situation in Passau reagieren und Lehre in DaZ für Lehramtsstudierende anbieten sollte. „Beantragt ist eine befristete Stelle als Anschubfinanzierung, die später von der Uni zu übernehmen ist“, heißt es in der PNP (2016a) am 11.04.2016. Dieser Antrag wurde von der Staatsregierung genehmigt, sodass die LfbA ihren Dienst zum WiSe 2016/17 aufnehmen konnte. Die zweite Stufe des Ausbauplans sah die Einrichtung eines Lehrstuhls für DaZ und DaF und den umfassenden Aufbau des Faches inklusive der Schaffung von Studienstrukturen vor (vgl. I03, 13.55-14.00 min.).

Parallel zum Einsatz an der Universität betonten auf politischer Ebene die Abgeordneten MdL Dr. Gerhard Waschler, bildungspolitischer Sprecher der CSU-Landtagsfraktion, und MdL Walter Taubeneder Anfang 2016 unermüdlich die Notwendigkeit eines curricular verankerten Lehrangebots in Deutsch als Zweitsprache an der Universität Passau (vgl. z. B. PNP 2016b). Bei einem Besuch von MdL Oliver Jörg, Vorsitzender des Arbeitskreises Hochschule und Kultur der CSU, an der Universität wird diese Causa ebenfalls diskutiert (vgl. Jordan 2016).

Im Juli 2016 erfolgte schließlich die Stellenzusage für die LfbA, die zunächst der Professur für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur zugeordnet war³, unter der Prämisse,

ein Lehrangebot im Umfang von insgesamt 18 SWS [...] zu konzipieren, wodurch die Universität das Erweiterungsstudium sowohl für die Lehrämter an Grund- und Mittelschulen als auch die nachträgliche Erweiterung für die Lehrämter an Realschulen und Gymnasien anbieten kann. Diese Veranstaltungen sollen weiterhin als Weiterbildungsmaßnahme für Lehrkräfte im Schuldienst

dienen, um auf die Probleme an den Schulen adäquat reagieren zu können“ (ZLF 2015, S. 3).

Denn auch ein Jahr nach dem starken Zustrom Geflüchteter bestand seitens der Schulen der Stadt und des Landkreises Passau großer Bedarf an DaZ-Fortbildungsangeboten.

Die LfbA bot daraufhin im WiSe 2016/17 und SoSe 2017, zunächst zusammen mit der befristet abgeordneten Lehrkraft der Deutschdidaktik und anschließend allein, Lehrveranstaltungen zu DaZ an. Dieses Angebot wurde ergänzt um individuelle Fortbildungs- und Beratungsangebote für die Schulen vor Ort. Das Lehrangebot richtete sich an alle Lehramtsstudierenden, war aber nur für den sogenannten „Freien Bereich“ anrechenbar und stellte somit ein Zusatzangebot, jedoch kein grundständiges bzw. auf einen Abschluss hinführendes Studienangebot dar. Der letzte Schritt des Zwei-Stufen-Plans stand noch aus: die Einrichtung eines Lehrstuhls.

Doch bereits bis zum Dienstantritt der LfbA im Oktober 2016 überschlugen sich die Ereignisse: „Vier Millionen Förderung und ein neuer Lehrstuhl für die Uni“ titelte die PNP (2016c) am 02.08.2016. In dem Artikel ist zu lesen, dass die Universität Passau einen Lehrstuhl für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache mit 4,5 Stellen erhält. Diese Nachricht überraschte, weil sie unvermittelt kam. Müller erinnert sich: „wir hams ALle aus der zeitung erfAHren“ (I03, 19.34-19.37 min.).

Die Zusage der Staatsregierung zur Einrichtung des Lehrstuhls zog weitere Arbeit nach sich, die „von der großen freude getragen [war], äh dass da etwas kommt, was man sich lange gewÜnscht hat“ (I03, 20.46-20.51 min.): Bereits im WiSe 2016/17 liefen die Vorbereitungen für die Ausschreibung der Professur und für die Bildung der dafür erforderlichen Berufungskommission unter der Leitung von Karla Müller an, bevor im März 2017 die Stelle ausgeschrieben und zum 01.08.2018 besetzt werden konnte.

Das Fach „(Didaktik des) Deutschen als Zweitsprache“⁴ für Studierende des Lehramts an Grund- und Mittelschulen wurde zum WiSe 2019/20 eingerichtet: Als Unterrichtsfach ist es für diese Studierenden mit 66 ECTS studierbar, als Didaktikfach für Studierende des Grundschullehramtes mit 12 ECTS und für Studierende des Mittelschullehramtes mit 18 ECTS. Den Abschluss der universitären Lehrer*innen-Bildung in diesem Fach bilden jeweils Prüfungen zum Ersten Staatsexamen. Mittlerweile haben bereits die ersten DaZ-Studierenden am Standort Passau ihre Prüfungen zum

³ Vgl. hierzu auch den Beitrag von Seifert, Müller und Pissarek in diesem Band.

⁴ Eingeführt wurde das Fach zunächst unter der Bezeichnung „Didaktik des Deutschen als Zweitsprache“ (DiDaZ). Mit der in Bayern jüngst erfolgten LPO-Änderung erfolgte eine Umbenennung des Faches in „Deutsch als Zweitsprache“.

Ersten Staatsexamen abgelegt. Das Interesse von Studierendenseite an (Di)DaZ ist groß. So belegten im WiSe 2019/20 15 Studierende DiDaZ als Unterrichts- oder Erweiterungsfach und 18 als Didaktikfach. Zum SoSe 2022 waren es bereits 70 Studierende mit DiDaZ als Unterrichts- bzw. Erweiterungs- und 57 Studierende mit DiDaZ als Didaktikfach.

An den Schulen der Stadt und Region ist der Bedarf an ausgebildeten DaZ-Lehrkräften bis dato anhaltend groß. Vonseiten der Lehrkräfte gibt es einen permanenten Bedarf an Fortbildungen in DaZ, denn Lehrkräfte ohne DaZ-Ausbildung benötigen DaZ-Kenntnisse zum einen für ihren Unterricht, zum anderen für die Betreuung und Begleitung von Praktikant*innen oder Referendar*innen. Deshalb hat der Lehrstuhl in den Schuljahren 2020/21 und 2023/24 in Kooperation mit der Regierung von Niederbayern umfangreiche Fortbildungsreihen für Seminarrektor*innen und DaZ-Lehrkräfte konzipiert und durchgeführt. Der Lehrstuhl wiederum benötigt ausgebildete DaZ-Lehrkräfte für die Abnahme von mündlichen Prüfungen, die bedingt durch die LPO-Änderung seit dem SoSe 2023 Teil des Ersten Staatsexamens im Fach DaZ sind. Darüber hinaus gilt es, fachdidaktisch die Vernetzung mit Schulen in der Region, die Deutschklassen haben bzw. DaZ-Unterricht anbieten, auf- und auszubauen.

Der Prozess von den ersten Projekten und Lehrveranstaltungen in Deutsch als Zweitsprache bis zur Einrichtung eines Lehrstuhls und der Erweiterung des Fächerspektrums in der Lehrer*innen-Bildung der Universität Passau ist somit der Ertrag mehrjähriger Anstrengungen vieler Beteiligter aus Wissenschaft und Politik.

5. Fazit und Ausblick

Deutsch als Zweitsprache ist ein junges Fach, das seine Anfänge in den 1970er-Jahren hat. Stärker als manch anderes Fach besteht für das Fach Deutsch als Zweitsprache eine unmittelbare Relation zu aktuellen, gesellschaftlichen und politischen Ereignissen: Steigen die Zuwanderungszahlen, hat dies direkte Folgen für das Fach, denn hohe Migrationszahlen bedingen einen erhöhten Bedarf an Sprachlernangeboten und in Verlängerung einen erhöhten Bedarf an Lehrpersonal für die neu eingerichteten Sprachkurs- und -förderangebote. Die Kettenreaktion setzt sich fort: So hatte der gestiegene Bedarf an DaZ-Lehrpersonal bspw. 2015/16 weiters zur Folge, dass an Hochschulen und Universitäten Ausbildungs- und Studienangebote ausgebaut, weitere Dozent*innen eingestellt und in Einzelfällen sogar Professuren neu geschaffen wurden – so auch an der Universität Passau. Aktuell haben der Krieg in

der Ukraine und die damit verbundenen Migrationsbewegungen nach Deutschland Auswirkungen auf das Fach. Eine Gefahr dieser ‚Konjunkturabhängigkeit‘ ist, dass Strukturen nicht nur rasch auf-, sondern ebenso rasch wieder abgebaut werden, was der langfristigen Etablierung professioneller Strukturen und Netzwerke zuwiderläuft.

Abschließen möchten wir unseren Beitrag mit einer selbstkritischen Reflexion zur grundsätzlichen Berechtigung und zum Ansinnen des Faches. Wie bereits ausgeführt, steht das Fach Deutsch als Zweitsprache in engem Zusammenhang mit Migrationsbewegungen: Das Fach wächst, je mehr Menschen nach Deutschland migrieren. Ziel des Faches ist es, die Migrant*innen in ihrem Deutscherwerb zu unterstützen und sie bestmöglich zu integrieren. Allerdings migrieren viele Menschen nicht freiwillig nach Deutschland. Flucht vor Krieg und Verfolgung sind eine häufige Ursache für Migration, aber auch Hunger und Perspektivlosigkeit sind alles andere als erfreuliche Gründe. Die wenigsten Migrant*innen sind der sog. ‚Elitenmigration‘ zuzurechnen. Ergo floriert das Fach Deutsch als Zweitsprache insbesondere dann, wenn es vielen Menschen schlecht geht, sodass diese gezwungen sind, ihre Heimat zu verlassen. Insofern wäre es – überspitzt formuliert – eigentlich wünschenswert, wenn es das Fach Deutsch als Zweitsprache gar nicht mehr bräuchte, weil dann keine bzw. kaum Menschen zur Migration gezwungen wären. Uns ist klar, dass sich diese Frage niemals stellen wird, da es Migration – davon gehen wir zumindest aus – immer geben wird und Integration und Spracherwerb dadurch wichtige Aufgaben bleiben. Dass das Fach aber insbesondere in solchen Zeiten und Momenten Konjunktur erfährt und Profit schlägt, in denen es vielen Menschen schlecht geht, scheint dennoch bedenkenswert. Und obgleich anzunehmen ist, dass die meisten im Bereich Deutsch als Zweitsprache tätigen Personen aus guten Motiven in diesem Bereich tätig sind, können sich hin und wieder Zweifel ergeben, ob der eine oder die andere etwaige Zusatzqualifikationen mit Blick auf Deutsch als Zweitsprache möglicherweise vor allem deshalb erwirbt, um bei Stellenbewerbungen die eigenen Erfolgschancen zu erhöhen. Die Frage ist, was wir uns daher perspektivisch für das Fach Deutsch als Zweitsprache wünschen sollten und wollen. Vielleicht, dass die Personen, die in diesem Tätigkeitsfeld arbeiten, lehren und forschen, die richtige Haltung haben. Daraus leitete sich aus unserer Sicht ein unmittelbares Plädoyer für die systematische Berücksichtigung und Reflexion der eigenen Einstellungen zu Themen wie Migration und Mehrsprachigkeit im Rahmen des Studiums ab.

Literaturangaben

- Arbeitsstelle für kleine Fächer. Verfügbar unter: <https://www.kleinefaecher.de/>. Zur Genese des Fachs DaZ/ DaF: https://www.kleinefaecher.de/kartierung/kleinefaecher-von-a-z.html?tx_dmdb_monitoring%5BdisciplineTaxonomy%5D=149&cHash=c1940d71acd8d924ad168a965cced535 (22.02.2024).
- Arnold, F. (1974). Dem Himmel so nah. *Schule und wir berät Eltern in Bayern*, 4, 4-7. Verfügbar unter: https://www.km.bayern.de/epaper/Schule_und_Wir_Ausgabe_4_1974/files/assets/basic-html/page-17.html (22.02.2024).
- AufenthG: Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet 1. Verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/aufenthg_2004/_43.html (10.03.2024).
- BA DaF/DaZ Bielefeld. Verfügbar unter: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/fach/deutschalsfremdundzweitsprache> (10.03.2024).
- Barkowski, H. (2003). 30 Jahre Deutsch als Zweitsprache – Rückblick und Ausblick. *Info DaF*, 30/6, 521-540.
- Baumann, B. & Becker-Mrotzek, M. (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?* Hrsg. vom Mercator-Institut. Verfügbar unter: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Mercator-Institut_Was_leistet_die_Lehrerbildung_03.pdf (23.02.2024).
- Bayerischer Landtag (2015). Schriftliche Anfrage Drucksache Nr. 17/7075 vom 15.07.2015. Verfügbar unter: https://www.bayern.landtag.de/www/ElanText-Ablage_WP17/Drucksachen/Schriftliche%20Anfragen/17_0007075.pdf (23.02.2024).
- Blei, D. (1997). Deutsch als Fremdsprache in der DDR. Ein Beitrag zur Fach- und Wissenschaftsgeschichte. *Info DaF*, 24/6, 780-795.
- Boos-Nunning, U. (1982). Ausbildung und Fortbildung von Lehrern für Kinder ausländischer Arbeitnehmer in Nordrhein-Westfalen. *European Journal of Teacher Education*, 4/4, 171-190.
- Coen, A. & Sußebach, H. (2015). Im gelobten Land. Willkommen! *Die Zeit*, 32/2015, 23.08.2015. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/2015/32/fluechtlinge-bayern-passau>.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Marburg. Verfügbar unter: https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf (23.02.2024).
- ESG-Projekt. Verfügbar unter: <https://esg-passau.de/deutschprojekt/> (23.02.2024).
- Gogolin, I. (2016). *Lehrerbildung und Neuzuwanderung. Erfahrungen und neue Herausforderungen*. Schule NRW, Sonderheft Dezember 2016. Verfügbar unter: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/gogolin/pdf-dokumente/lehrerbildung-in-der-integrationsgesellschaft-nrw.pdf> (23.02.2024).
- Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H.-J. (2003). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Gutachten. Hrsg. von der BLK. Reihe: Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Band 107. Verfügbar unter: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/blk-expertise-heft107.pdf> (23.02.2024).
- Grießhaber, W. (2021). Alternative Konzepte – Kritische Perioden: Vom Unterricht ‚Deutsch für ausländische Arbeitnehmer‘ zu ‚Deutsch als Zweitsprache‘. In B. Ahrenholz & M. Rost-Roth (Hrsg.), *Ein Blick zurück nach vorn. Frühe deutsche Forschung zu Zweitspracherwerb, Migration, Mehrsprachigkeit und zweitspracherwerbsbezogener Sprachdidaktik sowie ihre Bedeutung heute*. Reihe: DaZ-Forschung, Band 25. Berlin: De Gruyter, 157-179.
- Jordan, K. (2016). *Oliver Jörg zu Gast an der Universität Passau*. Verfügbar unter: <https://www.uni-passau.de/bereiche/presse/pressemitteilungen/meldung/detail/oliver-joerg-zu-gast-an-der-universitaet-passau/> (23.02.2024).
- Karl, W. (2002). Integration nach Maß. *Die Elternzeitschrift des Bayerischen Kultusministeriums*, 02/2002, 14. Verfügbar unter: https://www.km.bayern.de/download/2238_ez_2_02.pdf (23.02.2024).
- Karl, W. (1992). Voneinander lernen. *Schule aktuell*, 4, 14-16. Verfügbar unter: https://www.km.bayern.de/download/14284_suw_4_92.pdf (23.02.2024).
- Klein, W. (2021). Das „Heidelberger Forschungsprojekt Pidgin-Deutsch“ und die Folgen. In B. Ahrenholz & M. Rost-Roth (Hrsg.), *Ein Blick zurück nach vorn. Frühe deutsche Forschung zu Zweitspracherwerb, Migration, Mehrsprachigkeit und zweitspracherwerbsbezogener Sprachdidaktik sowie ihre Bedeutung heute*. Reihe: DaZ-Forschung, Band 25. Berlin: De Gruyter, 51-93.
- KMK (2019). Empfehlung. Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf (23.02.2024).
- MA-Auslandsgermanistik Jena. Verfügbar unter: <https://www.dafdz.uni-jena.de/studieren/master> (23.02.2024).
- Mau, S. (2019). *Lütten Klein. Leben in der ostdeutschen Transformationsgesellschaft*. Reihe: bpb, Band 10490. Bonn.
- PASSgenAU. Bildungsprojekt für individuelle Lernförderung Verfügbar unter: <https://www.wifo-passau.de/aktuelles/eine-zukunftswerkstatt-fuer-die-landwirtschaft-in-ruhstorf/> (23.02.2024).

- PNP (2016a). Unterstützung für Uni Passau. *PNP*, 11.04.2016. Verfügbar unter: https://www.wiso-net.de/document/PNP__89485ca0f54e56119525c293f5d77bc5d51efb25 (13.03.2022).
- PNP (2016b). Personen und Notizen. *PNP*, 20.04.2016. Verfügbar unter: https://www.wiso-net.de/document/PNP__dfb5c2e45882001c33777aebc7d4befa2564874a (13.03.2022).
- PNP (2016c). Vier Millionen Förderung und ein neuer Lehrstuhl für die Uni. *PNP*, 02.08.2016. Verfügbar unter: https://www.wiso-net-de.docweb.rz.uni-passau.de:2443/document/PNP__fc-2bef475ecd8b8fd38b1769dce0ad12aecb5af8 (13.03.2022).
- Reich, H. H. (2010). Entwicklungen von Deutsch als Zweitsprache in Deutschland. In H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Reihe: HSK, 35.1, 63-72.
- Ricart Brede, J. (2016). Deutsch als Zweitsprache. In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, H.-J. Krumm, G. Mehlhorn & C. Riemer (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke Verlag, 498-502.
- Stadt Passau (2020). *Informationsbroschüre für Neubürger, Bürger und Gäste, Ausgabe 2021/2022*. Verfügbar unter: <https://www.passau.de/Dox.aspx?docid=451b330c-b368-4370-86cb-87ece-98d6e62> (21.02.2022).
- Szablewski-Çavuş, P. (2001). Skizze einer Profilierung. Der Unterricht Deutsch für ausländische Arbeitnehmer. *Deutsch als Zweitsprache*, Extraheft 2001, S. 23-33. Verfügbar unter: http://www.sprache-arbeitmigration.de/mediapool/103/1036080/data/Szablewski_Skizze_DaZ.pdf (23.02.2024).
- ZLF der Universität Passau (2015). *Konzept zur Einführung „Didaktik des Deutschen als Zweitsprache“ und „Deutsch als Fremdsprache“ an der Universität Passau*. Unveröffentlichtes Dokument.
- Zusatzstudium Landau. Verfügbar unter <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb5/iew/Erziehungswissenschaft/iku/ressourcen/stud-u-leh/studienordnung-zusatzstudium> (20.09.2022).

Didaktik der Mathematik

Matthias Brandl, Birgit Brandl & Stefanie Winkler

Die Professur für Didaktik der Mathematik bemüht sich um ein vielfältiges Angebot. So finden neben regelmäßigen Vorlesungen und Seminaren auch Praktika für Studierende der verschiedenen Schularten statt. Außerdem können Studierende ihre Abschlussarbeit zu aktuellen Forschungsfragen und schulorientierten Themen anfertigen. Ein Hauptaugenmerk der Forschung liegt auf Vernetzungsaspekten in der Mathematik und im Mathematikunterricht sowie mathematischer Begabung & Kreativität. Ein weiteres Forschungsinteresse ist der Einsatz digitaler bzw. neuer Medien in Verbindung mit traditionellen Inhalten und Vorgehensweisen.

1. Historie und Personen

Nach Einführung der ersten Lehramtsstudiengänge an der Universität Passau zum Wintersemester 1980/81, wurde **Prof. Dr. Ludwig Bauer** (Abb. 1 links) 1982 die C3-Professur für Didaktik der Mathematik an der Philosophischen Fakultät übertragen. Zunächst umfasste das Angebot in der Mathematikdidaktik nur die Lehramtsstudiengänge für Grund- und Mittelschule sowie für Gymnasium. „Ludwig Bauers Ideen und Konzepte fanden in der Mathematikdidaktik nachhaltige Resonanz. Eine besondere Würdigung erfuhren seine Arbeiten und Untersuchungen zum Interessensbegriff, zum Spannungsverhältnis zwischen Stoffstruktur und subjektiven Denkweisen, zur kognitiven Bedeutung mathematischer Verfahrensweisen, zu einer guten Aufgabenkultur, zur Lernwerkstattarbeit im Sinne des Lernens mit Kopf, Herz und Hand, zu Methoden kreativer und spielerischer Lernformen, zu Dimensionen einer verantworteten Leistungsbewertung und in besonders ausgeprägter Weise zu didaktischen Themen der Unterstützung rechen-schwacher Kinder.“ (Haselbeck & Brandl, 2023, S. 83). Ab dem Wintersemester 1993/94 wurde Prof. Bauer von **Dr. Fritz Haselbeck** (Abb. 1 rechts) als

Akademischer Rat (und später Oberrat bzw. Direktor) in der Grund- und Mittelschule unterstützt. Herr Haselbeck baute mit großem Engagement die „Lernwerkstatt Mathematik“ auf und führte zahlreiche Projekte mit Schulen durch.

Im Februar 2011 wurde Prof. Bauer emeritiert. Die Professur für Didaktik der Mathematik wanderte im Zuge der Neubesetzung als W2-Lehrprofessur an die Fakultät für Informatik und Mathematik. Seit April 2011 ist **Prof. Dr. Matthias Brandl** (Abb. 2 oben links) Professurinhaber. Seine mathematikdidaktischen Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Vernetzung und Defragmentierung, mathematische Begabung und Kreativität, digitale Medien im Mathematikunterricht, Geschichte der Mathematik, narrative Didaktik, Übergang Schule-Hochschule und mathematische Beliefs (siehe unten).

Das Team wird seit dem Wintersemester 2011/12 durch **Birgit Brandl** (Abb. 2 oben rechts) ergänzt. Als Akademische Oberrätin ist sie für die Mittel- und Realschule zuständig und legt ihren Fokus auf eine zeitgemäße kompetenzorientierte Ausbildung der Studierenden. Der zweite Schwerpunkt der Dozentin liegt in der Fachmathematik, wo sie

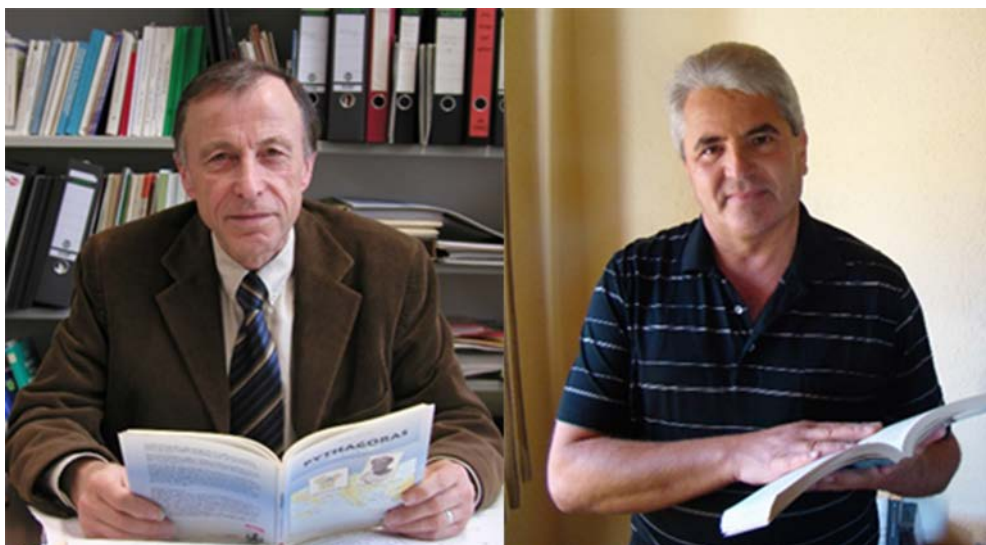


Abb. 1: Das ehemalige Team bis 2011 mit Prof. Dr. Ludwig Bauer und AD Dr. Fritz Haselbeck (private Aufnahmen)



Abb. 2: Das aktuelle Team in 2023 mit Prof. Dr. Matthias Brandl (oben links; private Aufnahme), AORin Birgit Brandl (oben rechts; private Aufnahme), ARin Dr. Stefanie Winkler (unten links; Foto: Haberland), AR Roland Kufner (unten mittig; Foto: Inge Artinger) und Sekretärin Gislinde Oberländer (unten rechts; Foto: Kaps Atelier, Passau)

nicht-vertiefte Vorlesungen in Mathematik für das Lehramt an Grund-, Mittel- und Realschulen hält. Eine Vernetzung von Fachmathematik und -didaktik liegt der Dozentin ganz besonders am Herzen. Ab Wintersemester 14/15 hatte **Dr. Stefanie Winkler** (Abb. 2 unten links) zunächst Lehraufträge an der Lehrprofessur inne, arbeitete dann als abgeordnete Lehrkraft ehe sie seit August 2017 anstelle des pensionierten Dr. Fritz Haselbeck das Team als Akademische Rätin im Bereich Grund- und Mittelschule verstärkt. Schwerpunkte ihrer Lehr- und Forschungstätigkeit sind die individualisierende Förderung aller Schülerinnen und Schüler sowie eine mehrperspektivische Schul- und Unterrichtsentwicklung. Der Ausbau der Lernwerkstatt Mathematik im Team mit Birgit Brandl sowie die Arbeit an Projekten im Rahmen der ZLF-Abteilung „Heterogenität und Diversität“ bilden weitere wichtige Schwerpunkte der Dozentin. **Roland Kufner** (Abb. 2 unten mittig) gehört seit dem Wintersemester 2021/22 als Akademischer Rat zum Team der Mathematikdidaktik und arbeitet im Bereich Grund- und Mittelschule und bringt seine Praxiserfahrung in seine Veranstaltungen mit ein. Den Überblick behält **Gislinde Oberländer** (Abb. 2 unten rechts), die seit April 2011 über das Sekretariat waltet und

das Team mit vielen organisatorischen Tätigkeiten entlastet.

Weitere aktuelle akademische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind GSLin Stefanie Seidl (teilabgeordnete Lehrkraft), Dr. Urs Hackstein (wissenschaftlicher Mitarbeiter) und StR Jakob Heller (teilabgeordnete Lehrkraft).

Weitere ehemalige akademische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter seit 2011 sind Johannes Przybilla, StR Christian Barthel, StR Andreas Datzmann, StRin Anna-Maria Schwartz und StR Dr. Wolfgang Pfeffer; ehemalige Lehrbeauftragte: RSD Andreas Gilg, GSLin Victoria Fischerauer, MSL Johann Weber, MSLin Dr. Sieglinde Waasmeier und MSLin Stefanie Reinhardt.

Die Büros und Räumlichkeiten der Professur für Didaktik der Mathematik befinden sich seit dem Fakultätswechsel im Gebäude IM des Innufer-Campus, Innstraße 33.

2. Lehr- und Forschungseinheit „Lehramtsausbildung Mathematik und Informatik“ (LMI)

Im Herbst 2011 fand die Inauguration der neu gegründeten Lehr- und Forschungseinheit

„Lehramtsausbildung Mathematik und Informatik“ (LMI) an der Fakultät für Informatik und Mathematik u.a. mit der Antrittsvorlesung des neuen Professorinhabers statt. Hauptanliegen des LMI-Instituts ist die Frühförderung im Bereich Mathematik und Informatik sowie der Kontakt zu den Schulen in der Region.

Die kollegiale Leitung der Lehr- und Forschungseinheit besteht seit Gründung aus Prof. Dr. Matthias Brandl (Professur für Didaktik der Mathematik), Prof. Dr. Tobias Kaiser (Professur für Reine Mathematik) und ADin Ute Heuer (Didaktik der Informatik).

Der Schwerpunkt des Tätigkeitsbereiches liegt auf der Bündelung der Lehr- und Forschungstätigkeiten im Bereich der Didaktik für Mathematik und Informatik. Zu den Aufgaben gehören:

- Koordinierung und Durchführung universitärer Lehrveranstaltungen im Rahmen der Lehramtsstudiengänge für Mathematik und Informatik
- Koordination der Betreuung der Didaktischen Werkstätten der Mathematik und Informatik
- Durchführung individueller und gemeinsamer Projekte
- Koordinierung und Durchführung der Weiterbildung von Lehrkräften aller Schularten in Mathematik und Informatik
- Koordinierung und Durchführung von Schüler*innenkursen in der Mathematik und Informatik
- Organisation und Durchführung von Kolloquien und Fachtagungen zu aktuellen Themen der Didaktik der Mathematik und Informatik
- Beantragung und Durchführung individueller und gemeinsamer Forschungsprojekte in der Didaktik der Mathematik und Informatik
- Mitwirkung an universitären Veranstaltungen in der Lehrkräftebildung und Didaktik
- Mitarbeit im Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik (ZLF)
- Mitarbeit an nationalen und internationalen MINT-Initiativen in der Didaktik und Lehrkräftebildung.

3. Lehre

An der Professur für Didaktik der Mathematik finden neben regelmäßigen Vorlesungen und Seminaren auch Praktika für Studierende der verschiedenen Schularten statt. Außerdem können Studierende ihre Abschlussarbeit (Bachelor-, Master-, Zulassungsarbeit) zu aktuellen Forschungsfragen und schulorientierten Themen anfertigen.

3.1 Lehrkonzept

Das Lehrkonzept an der Professur orientiert sich an einem vernetzenden und defragmentierenden Lehr- und Forschungsparadigma. Dabei werden im Sinne einer synergetischen und sinnstiftenden Verbindung die folgenden Schnittstellen adressiert:

- Verzahnung von Theorie/Wissenschaft und Praxis
- Verbundeinsatz neuer und traditioneller Medien
- Defragmentierung Fachwissenschaft und Fachdidaktik
- Übergang Schule-Universität-Schule („Doppelte Diskontinuität“)

So werden z.B. Begleitseminare von Praktika vorrangig von teilabgeordneten bzw. einschlägig erfahrenen Fachlehrkräften oder Lehrbeauftragten aus der Schulpraxis durchgeführt, Team-Mitglieder implementieren aktuelle Erfahrungen aus parallel schulpraktisch eigens- und fremderprobten Lehr-Lern-Konzepten in ihre Veranstaltungen, Lehrversuche im Praktikum werden theoriegetrieben geplant, vor- und nachbesprochen. Ergebnisse aus den Lehr-Lern-Forschungs-Projekten SKILL.de (BMBF) und SMiLE/global.trex Passau (DAAD) fließen unmittelbar in Form von neuen Lehr-Lern-Elementen in kanonische und neue Veranstaltungen ein. Veranstaltungsinhalte repräsentieren i.d.R. eine Kombination aus wissenschaftlichen Erkenntnissen und unterrichtspraktischen Möglichkeiten. In den spezialisierten Lehrräumen der Mathematikdidaktik (IM 007 & 009, siehe unten) können in schulartspezifischen und schulartübergreifenden Spezialseminaren unterschiedliche Repräsentanten der neuen und traditionellen Medienlandschaft hinsichtlich eines sinnvollen unterrichtlichen Einsatzes eingesetzt bzw. kennengelernt werden. Die Problematik der bereits von Felix Klein thematisierten sog. „Doppelten Diskontinuität“ beim Übergang Schule–Universität–Schule in Mathematik wird z.B. mittels Vernetzungs-Produkten aktueller Lehr-Lern-Forschung im Verbund aus Vertretern der Fachwissenschaft und Fachdidaktik (z.B. im DIMM-Projekt) in Modulelementen der Veranstaltungen zur Didaktik der Mathematik adressiert. Standardmäßige Präsenzlehre wird dabei durch digitale Möglichkeiten der Lehre erweiternd angereichert, der direkte Kontakt zur Dozentin bzw. zum Dozenten stets gewährleistet.

3.2. Mathematikdidaktisches Labor

Im Seminarraum IM 007 wurde mit Antritt des Professorinhabers ein mathematikdidaktisches Labor eingerichtet. Darin bietet sich die Möglichkeit, mit

neuen und traditionellen Medien zu lehren bzw. Lehrerfahrung zu sammeln. Zu den neuen Medien zählen festinstallierter und portable Beamer mit Projektionsfläche, interaktives Whiteboard, portable Dokumentenkamera, ein Klassensatz Laptops, ein Klassensatz iPads, ein eigenes WLAN sowie ein Klassensatz ministeriell zugelassener CAS-Taschenrechner. Sie ergänzen die ebenfalls weiterhin vorhandenen traditionellen Medien Kreidetafel, Overhead-Projektor, Papier-Flipchart und Pinnwand. Hinsichtlich der unterrichtlichen Verwendung von Smartphones wird auf einen alltagsnahen BYOD-Ansatz zurückgegriffen.

3.3. Mathematikdidaktische Lernwerkstatt

„Die Arbeit in der Mathewerkstatt hat mir wirklich sehr geholfen, neue Ideen zu finden. Sie hat mir einen anderen Blick auf Mathe verschafft. Wenn ich mir vorstelle, wie sehr es mir selbst Spaß gemacht hätte, auszuprobieren und zu experimentieren, weiß ich, wie hilfreich es im Unterricht sein kann, Elemente der Werkstattarbeit regelmäßig mit den Schülerinnen und Schülern umzusetzen.“

Wenn Studierende wie hier von ihren Erfahrungen in der „Passauer Mathewerkstatt“ berichten, so wird damit ein ganz besonderer Seminarraum im Gebäude für Informatik und Mathematik angesprochen: die mathematikdidaktische Lernwerkstatt.

Der Seminarraum IM 009 wird auf ganz eigene Art und Weise zu einem Lernraum für den Mathematikunterricht der künftigen und bereits aktiven Lehrkräfte. Vielfältige Anschauungs- und Arbeitsmaterialien bieten hier Anregungen für Schulklassen, Studierende, Dozierende und Lehrkräfte. Als Kreativraum mit Ateliercharakter, flexibler Sitzordnung, Moderationsmaterial und vielem mehr lädt die Lernwerkstatt dazu ein, sich selbst in seiner Rolle und die Mathematik immer wieder neu zu entdecken, erproben und entfalten.

Das Rahmenprogramm zur Landesrunde Niederbayern der Mathematik-Olympiade in den Jahrgangsstufen 5 bis 6 verkürzt mit Stationen in der Werkstatt die Wartezeit auf die Ergebnisse des Wettbewerbs. Rund um die Mathematik wird gezeichnet, geknobelt, gezaubert, gespielt, und philosophiert. Workshops für Schulklassen vor Ort, online oder direkt im Werkstatttraum der Universität bieten – auch in Zusammenarbeit mit dem Passauer Mathe-Museum – eine Mathematikstunde der etwas anderen Art.

Gemeinsam mit Studierenden ist die mathematikdidaktische Lernwerkstatt immer wieder Treffpunkt, sich über Mathematik und Mathematikunterricht auszutauschen.

Seminarangebote während des Semesters geben dafür zusätzlich Gelegenheit und bringen regelmäßig neue Aspekte mit ein. Montessori-Pädagogik, Kinder- und Jugendphilosophie, Projektprüfungen an Mittelschulen, Digitalisierung, Psychomotorik, Algorithmisches Denken und Programmieren sind nur einige der aktuellen Themen, die in der Lernwerkstatt ihren Platz finden – mitten in einem Netzwerk an Lehrkräften, Dozierenden, ehemaligen bzw. erfahrenen Studierenden, kooperierenden Ausbildungsseminaren und Schulen der Region.

4. Forschung

Die Forschungsinteressen an der Professur für Didaktik der Mathematik liegen im Kontext eines nicht-reduktionistischen, vernetzenden und defragmentierenden Lehr- und Forschungsparadigmas sowohl im Bereich der didaktischen Entwicklungsforschung und Theoriearbeit als auch im (v.a. qualitativen) Bereich der empirischen Sozialforschung und beschäftigen sich im Sekundarbereich vor allem mit Vernetzungs- und Begabungsaspekten, daneben auch mit digitalen Werkzeugen, Mathematikgeschichte, Narrativer Didaktik und mathematischen Beliefs. Im Primarbereich liegt der Schwerpunkt in der inklusiven Begabungsförderung.

Das zentrale Forschungsdesiderat einer nicht-reduktionistischen, inklusiven, defragmentierenden und vernetzenden Didaktik findet sich dabei in unterschiedlicher Ausprägung in den einzelnen Forschungsfeldern wieder.

4.1 Vernetzung und Defragmentierung

In der 2009 gegründeten GDM-Arbeitsgruppe „Vernetzung im Mathematikunterricht“ wird eine traditionelle und zentrale Voraussetzung für das Erlernen von Mathematik neu betrachtet: „Mathematische Kenntnisse und Fertigkeiten sollen nicht getrennt voneinander, sinn- und beziehungslos gelehrt und gelernt, sondern in ihrem Zusammenhang miteinander verbunden werden. Viel Kritik bezieht sich auf eine weit verbreitete Unterrichtsgestaltung, bei der ein oder zwei Arten von Algorithmen für eine Berechnung für die nächste Leistungskontrolle einige Wochen lang trainiert und dann wieder vergessen werden. (...) Beim Erwerb zentraler Fertigkeiten wie Modellierung und Problemlösung sollten möglichst viele Bereiche der Schulmathematik miteinander verbunden werden, um ein reichhaltiges Angebot an Werkzeugen und Problemlösungstechniken zu erhalten. Es geht aber auch um eine ganzheitliche (Erkenntnis-)Sicht der Mathematik. Die Schülerinnen und Schüler sollten

erkennen, dass Mathematik viel mehr ist als das bloße Berechnen von (numerischen) Ergebnissen anhand vorgegebener Formeln“ (Information auf der Homepage der GDM, <https://didaktik-der-mathematik.de/arbeitskreise/>, bzw. der Arbeitsgruppe selbst: <https://math-edu.de/Vernetzungen.html>).

Der Arbeitskreis publiziert die Schriftenreihe „Mathe vernetzt“ mit didaktischen Anregungen und Unterrichtsmaterialien, die bei MUED erscheint. 2022 ist Band 7 erschienen (Borys, Brandl & Brinkmann, 2022).

Im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) hatte sich die Universität Passau erfolgreich mit einem Projektantrag beworben, um auf Defizite in der Lehrkräftebildung zu reagieren, die unter den Stichworten „institutionelle Segmentierung“, „Marginalisierung der Lehramtsstudierenden“ und „Fragmentierung der Ausbildungsinhalte“ diskutiert werden. Dieser letztere Defragmentierungsaspekt repräsentiert ebenfalls den Vernetzungsgedanken, der durch das Teilprojekt Mathematik in Form von geschichtlich-vernetzen-

den Digitalen Interaktiven Mathematischen Maps realisiert und erprobt wird.

4.1.1 Das Projekt „Digitale Interaktive Mathematische Maps“ (SKILL.de / Defragmentierung / BMBF)

Winsløw und Grønbaek (2014) zeigten, dass die „doppelte Diskontinuität“ (Klein, 2016/1924) immer noch ein relevantes Problem in unserem aktuellen Bildungssystem ist. Eines der Hauptprobleme ist dabei das unterschiedliche Erscheinungsbild der Mathematik in Schule und Universität, was dazu führt, dass Studierende mitunter Schwierigkeiten haben, hier Verbindungen herzustellen. Damit droht die Intention der universitären Lehrkräftebildung in Mathematik, mathematische und fachdidaktische Erkenntnisse für den zukünftigen Unterricht in der Schule relevant und nutzbar zu machen, zu scheitern.

Basierend auf ersten theoretischen Überlegungen in Brandl (2009) wurden und werden Digitale Interaktive Mathematische Maps (DIMMs)

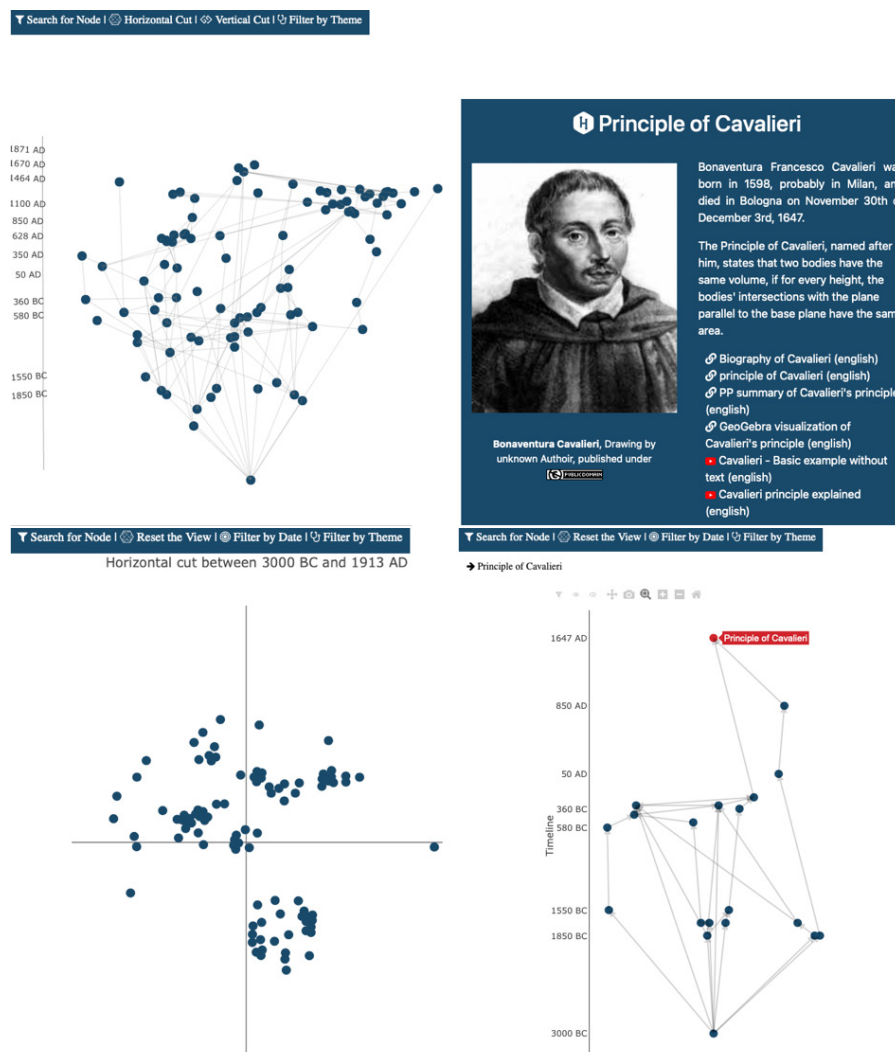


Abb. 3: Screenshot der DIMM für "Geometry" mit exemplarischer Auswahl eines Knotens (oben), horizontalem Schnitt (unten links) und einem thematisch gefilterten vertikalen Schnitt (unten rechts), Feb. 2024.

in zwei BMBF-Projekten (SKILL & SKILL.de, 2016 – 2023) an der Universität Passau entwickelt, um der Defragmentierung und Vernetzung von Schulmathematik und Hochschulmathematik im Sinne von Felix Klein gerecht zu werden (Brandl, Kaiser, Przybilla & Hackstein, 2023; Datzmann & Brandl, 2019, 2018; Datzmann, Przybilla, Brandl & Kaiser, 2020; Przybilla, Brandl, Vinerean & Liljekvist, 2022, 2021; Schwarz, Brandl, Kaiser & Datzmann, 2017). Die DIMMs basieren auf einem JavaScript/PHP/MySQL/Moodle-Webframework und nutzen zur Generierung der dreidimensionalen Netzstruktur Methoden aus der Graphentheorie (siehe z.B. Brandl et al., 2023; Przybilla et al., 2022, 2021). Eine Dimension repräsentiert dabei die Zeit und zeigt die historische Herkunft bzw. Entwicklung mathematischer Konzepte auf, während die beiden anderen Dimensionen innermathematische Abhängigkeiten und Interdependenzen in Bezug auf inhaltliche Verwandtschaft bzw. thematische Nähe darstellen. Der aktuelle Stand kann auf der Homepage der „Digitalen Interaktiven Mathematischen Map“ – <https://math-map.fim.uni-passau.de> – eingesehen werden. Hierbei stehen Knoten im Raum für mathematische Inhalte. Kanten symbolisieren historische Entwicklungen, die Mathematik als sich entwickelnde Wissenschaft hervorheben. Weitere Details können mit Hilfe der Funktionalitäten „Vertikaler Cut“ und „Horizontaler Cut“ dargestellt werden, bei denen nur eines der Merkmale untersucht wird.

Aktuell stehen die Sprachen Deutsch, Englisch, Spanisch und Ukrainisch sowie die Gebiete Geometrie, Algebra, Analysis und Stochastik zur Verfügung. Im Zuge der Weiterentwicklung werden weitere Sprachen sowie auch interdisziplinäre Anwendungsmöglichkeiten der Maps in anderen Fachgebieten ins Auge gefasst.

4.2 Mathematische Begabung und Kreativität

Im Rahmen der Forschungsarbeit zur theoretischen Fundierung des Konstrukts „Mathematische Begabung“ und dessen praktischer Förderung wird das Ziel verfolgt, ein mathematisches Begabungspotenzial optimal und adäquat zu unterstützen (Brandl, Szabo, Mellroth & Benölken, 2021). Die Forschungsarbeiten reichen von qualitativer empirischer Interview-Forschung vor Ort (z. B. an Schulen und im Rahmen von Förderkursen) über rein theoriebasierte Arbeiten mit soziologischen und psychologischen Aspekten bis hin zur konkreten Entwicklung mathematisch reichhaltiger Lernumgebungen und Unterrichtsmaterialien (Brandl, 2011a). Im Mittelpunkt stehen dabei die begriffliche Klärung unter Berücksichtigung des

Kontextbezugs (Brandl, 2011b) und insbesondere der Abgrenzung des Begabungspotentials vom Konzept der Leistungsorientierung (Brandl, 2014, 2011c; Brandl & Barthel, 2012). Eine Zusammenfassung des internationalen Forschungs- und Förderungsgeschehens findet sich z.B. in Singer, Sheffield, Freiman & Brandl (2016).

Durch Mitgliedschaft und Arbeit des Professurinhabers im International Committee der International Group for Mathematical Creativity and Giftedness (MCG) wird den adressierten Aspekten im internationalen Rahmen Aufmerksamkeit und Nachdruck verliehen. Regelmäßig werden von MCG-Mitgliedern internationale Konferenzen zur Thematik organisiert.

Weitere Aspekte in Verbindung mit Begabung werden auch im Rahmen der Arbeit in der ZLF-Abteilung „Heterogenität & Diversität“ behandelt.

4.2.1 Die ZLF-Abteilung „Heterogenität und Diversität“

Nachdem sich Professurinhaber und Mitarbeiterinnen bereits seit Längerem im Rahmen der traditionellen und inklusiven Begabungsforschung und -förderung mit Heterogenitäts- und Diversitätsaspekten von Kindern und Jugendlichen mit sog. special needs beschäftigt hatten, gründete der Professurinhaber 2020 am Passauer Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik (ZLF) die neue Abteilung „Heterogenität, Diversität und Nachhaltigkeit“. Zunächst geleitet von Prof. Dr. Matthias Brandl (Didaktik der Mathematik) ging die Abteilung 2022 (nach Abtrennung des gewachsenen Bereiches „Nachhaltigkeit“ als neue Abteilung „Bildung für nachhaltige Entwicklung“) als ZLF-Abteilung für „Heterogenität und Diversität“ in die Leitung von Dr. Stefanie Winkler (Didaktik der Mathematik) über, die zuvor die Stellvertretung inne hatte. Sowohl an der Professur selbst als auch in der ZLF-Abteilung arbeitet das Team der Passauer Mathematikdidaktik interdisziplinär mit Kolleginnen und Kollegen an einschlägigen Projekten, die insbesondere den Inklusions-, Heterogenitäts- und Diversitätsaspekt in den Fokus nehmen.

Beispielhafte bisherige Forschungsaspekte an der Professur:

A) Kinder, die sowohl eine Behinderung als auch eine Begabung aufweisen (*disabled and gifted*), werden als doppelt exzeptionell (*twice exceptional*) bezeichnet, und stellen für die Lehrkraft eine besondere Herausforderung dar. Generell ist zur adäquaten Förderung vorliegender mathematischer Begabungspotenziale bei Schülerinnen und Schülern zunächst deren

Identifikation bzw. eine entsprechende Sensibilisierung der Lehrkraft vonnöten. In Bezug z.B. auf hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler gelten hierbei allerdings besondere Spezifika, die u.a. mittels qualitativer Einzelfallstudien verdeutlicht werden können (siehe z.B. Brandl & Nordheimer, 2016).

- B) Prozessbasierte Diagnose und inklusive Förderung von mathematischen Begabungspotenzialen, speziell im Kontext einer begabungsgestützten Entfaltung und individualisierenden Förderung mathematischer Kompetenzen im Klassenalltag des Grundschulunterrichts (siehe z.B. Winkler, 2020; Winkler & Brandl, 2016).
- C) Potenzieller Zusammenhang zwischen Hochsensibilität, Übererregbarkeit und mathematischer Begabung (siehe z.B. Brandl & Szabo, 2019).
- D) Internationale kulturelle Heterogenitäts- und Diversitätsaspekte im Mathematikunterricht (siehe z.B. Gunčaga, Brandl & Körtesi, 2019)

Ausgewählter aktueller Arbeitsaspekt der ZLF-Abteilung:

Inklusive Begabungsförderung (Winkler): Im Kreativraum „Mathewerkstatt“ laden Workshops und Lernumgebungen Studierende, Lehrkräfte, Kinder und Familien dazu ein, die Idee des Atelierunterrichts ganz im Sinne einer inklusiven Begabungsförderung zu erproben und zu multiplizieren. Unter dem Motto „Gemeinsam Besonderes aufspüren“ wird Unterrichtsentwicklung in Kleingruppen konkret. Studierende bringen als Tutoren oder Innovationsteams ihre Ideen ein und begleiten dabei individuelle Entwicklungsprojekte von Schulen, Lerngruppen, Arbeitskreisen und Lehrkräften unterstützend vor Ort.

4.3 Digitale Medien im Mathematikunterricht

An der Professur werden Einsatzmöglichkeiten von digitalen Medien im Mathematikunterricht untersucht. Im Mittelpunkt steht der Einsatz von Smartphone Mathematik-Apps, wie z.B. GeoGebra, oder Computeralgebrasysteme.

4.3.1 Das Projekt SMiLE (global.trex Passau, DAAD) und der Schulversuch „CAS in Prüfungen“ (StMUK)

Das Projekt „Smartphone Math-Apps in Learning Environments“ (SMiLE) repräsentiert im Rahmen des globalen Lehrkräftebildungsforschungs- und Bildungsaustauschprogramms „global.trex Passau“ den Fachbereich Mathematik. Mit Lehramt. International 2019-2022 wurde vom DAAD erst-

mals ein Programm ins Leben gerufen, das sich ausschließlich der Lehrkräftebildung widmete und für das sich das ZLF und die Professur für Didaktik der Mathematik der Universität Passau erfolgreich beworben haben. Das Programm unterstützt unter anderem die Mobilität der Projektteilnehmenden und soll eine nachhaltige Implementierung von Mobilitätskorridoren in die curriculare Struktur der Lehrkräfteausbildung fördern. Das Projekt wurde im Juli 2022 aufgrund eines erfolgreichen Folgeantrags um zwei weitere Jahre bis Ende 2024 verlängert.

Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus ermöglicht mit dem Schulversuch „CAS in Prüfungen“ die Erprobung von Anwendungen der dynamischen Mathematiksoftware GeoGebra auf mobilen Geräten wie Tablets und Smartphones in Prüfungen ab der achten Jahrgangsstufe bis hin zum Abitur. Im Rahmen des Projekts „M³“ wurden bis 2013 CAS-Taschenrechner, d.h. Taschenrechner mit Computeralgebrasystemen, im Unterrichts- und Prüfungseinsatz am Gymnasium ab der zehnten Klasse erprobt und evaluiert. Infolgedessen wurden CAS-Rechner erstmals in den bayerischen Abiturprüfungen zugelassen. Im Nachfolgeprojekt „CAS in Prüfungen“ wurde die Software GeoGebra zunächst auf Computern mittels spezieller Prüfungsumgebungen in Prüfungen getestet. Mit der Entwicklung hin zu leistungsstarken GeoGebra-Anwendungen für Tablets und Smartphones rückte die Frage in den Fokus, inwieweit Tablets und Smartphones mit den entsprechenden GeoGebra-Apps in Prüfungen eingesetzt werden können. 2018 wurde die Verwendung von GeoGebra auf Tablets in Prüfungen für die am Schulversuch teilnehmenden Schulen zugelassen. 2019 schlug die Professur für Didaktik der Mathematik der Universität Passau vor, den Schulversuch CAS in Prüfungen auf Smartphones auszuweiten und bereits ab der achten Jahrgangsstufe zuzulassen. Im Rahmen dieser Neuerungen wurde die wissenschaftliche Begleitung für dieses Projekt der Universität Passau übertragen. Das Vorhaben wurde im August 2022 letztmalig um zwei Jahre verlängert. Derzeit sind zehn Schulen offiziell an diesem Projekt beteiligt. Das Projekt läuft bis 31. Juli 2024. Das Hauptprojekt „CAS in Prüfungen“ in Bayern wird von verschiedenen Kooperationen flankiert, die das Gesamtprojekt SMiLE um unterschiedliche Aspekte bereichern (Barthel & Brandl, 2020). Die Zusammenarbeit zwischen der Universidad de Ciencias Pedagógicas „Enrique José Varona“ (UCPEJV) in Havanna und der Universität Passau konzentriert sich z.B. auf die Entwicklung und Evaluation von Lehrmaterialien mit GeoGebra auf mobilen Geräten wie Smartphones (BYOD). Die gegen-

sätzlichen Bedingungen und das unterschiedliche Know-How im Umgang mit digitalen Werkzeugen wie GeoGebra in diesen unterschiedlichen Unterrichtsumgebungen können einen nachhaltigen Input für die Ausbildung von Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften schaffen.

4.4 Narrative Didaktik

Bereits Jerome Bruner stellte der logisch-diskursiven Argumentation („logico-scientific mode“) den narrativen Denkmodus („narrative mode“) gegenüber (Bruner, 1986). Durch eine methodische Vernetzung mathematischer Inhalte mit erzähltheoretischen Vorgehensweisen lässt sich nicht nur der im Mathematikunterricht primär adressierte rational-deduktive Bereich, sondern auch der affektive Bereich mit einbinden, wodurch eine stärkere „Einwurzelung“ (Wagenschein, 1968) in die mathematische Thematik geschehen kann. Durch eine Erweiterung der narrativen Methodik um bildhafte Elemente ergibt sich zusätzlich eine fruchtbare Einbindung der bildenden Künste (Brandl, 2016). Neben der Weiterentwicklung der theoretischen Grundlagen einer narrativen Mathematik-Didaktik werden einschlägige Unterrichtseinheiten bzw. erzählend angelegte Lehr- und Lernelemente entwickelt (Brandl, 2017, 2010). Mitunter wird hierbei das Projekt der Digitalen Interaktiven Mathematischen Maps (siehe oben) mit eingebunden (Brandl & Vinerean, 2023).

4.5 Übergang Schule - Hochschule

An der Schnittstelle Schule-Hochschule treten insbesondere im Fach Mathematik häufig Probleme auf, die u. a. zu hohen Studienabbrecherquoten führen. Dieser Schwierigkeit - die zum Kontext der ersten Klein'schen Diskontinuität (Klein, 2016/1924) gehört - liegen u.a. unterschiedliche Vorstellungen/Beliefs über bzw. Sichtweisen von „Mathematik“ zugrunde (vgl. z. B. auch den „Drei-Welten-Ansatz“ von D. Tall, 2008). Zum einen wurden hierzu - mit dem Ziel einer Sensibilisierung beider Seiten für die vorliegende Diskrepanz und geeignete didaktische Hilfsmaßnahmen - qualitative Quer- und Längsschnittstudien durchgeführt, die z. T. in der Entwicklung geeigneter didaktischer Lehr-Lern-Elemente mündeten (Pfeffer, 2017; Pfeffer & Brandl, 2016, 2015); zum anderen wird dem Gesamtphänomen von Klein's Doppelter Diskontinuität im Rahmen der Vernetzung und Defragmentierung mittels digitaler und narrativer Werkzeuge im DIMM-Projekt begegnet.

4.6 Mathematische Beliefs

Der Mathematiker und an Mathematikdidaktik interessierte Felix Klein sah den Grund für das Problem der doppelten Diskontinuität in der Fragmentierung von Schul- und Hochschulmathematik, deren Ursprung in der Verschiedenheit des Erscheinungsbildes der Mathematik in Schule und Universität liegt (Klein, 2016/1924). Der Mathematiker und Mathematikdidaktiker David Tall (2008) beschreibt die Schul- und Hochschulmathematik sogar als verschiedene Welten („worlds of mathematics“), indem er der anschaulich-symbolischen Mathematik der Schule die formal-axiomatische Mathematik der Hochschule gegenüberstellt. Und auch der Mathematiker und Mathematikdidaktiker Hans Freudenthal äußerte sich entsprechend: „Die Definition der Mathematik wechselt. Jede Generation und jeder scharfsinnige Mathematiker innerhalb einer Generation formuliert eine Definition, die seinen Fähigkeiten und Einsichten entspricht.“ (in Davis & Hersh, 1985, S. 4, zitiert in Käpnick, 1998, S. 53) Das Bild von bzw. die Sichtweise auf Mathematik ist somit ein entscheidender und grundlegender Faktor für sämtliche weiterführende didaktisch-pädagogische Überlegungen. Gleichzeitig ergibt sich hier die schul- und hochschuldidaktische Aufgabe, unterschiedliche Bilder/Sichtweisen/Vorstellungen/Beliefs/Welten zueinander in Bezug und miteinander in Einklang zu bringen.

Nachdem weltweite Bildungsinstitutionen zudem der Kulturhoheit der jeweiligen Länder unterliegen, trägt auch der kulturelle Kontext zu vorherrschenden mathematischen Beliefs bei.

Seit 2010 werden hierzu in verschiedenen institutionellen und kulturellen internationalen Kontexten mathematische Beliefs von Lernenden und Lehrenden erhoben und analysiert (Brandl, 2020, 2014, 2013, 2011b; Brandl & Barthel, 2012; Pfeffer & Brandl, 2016, 2015; Vinerean, Brandl & Liljekvist, 2023).

Relevanz besteht hierbei an der Professur insbesondere für folgende Problem- bzw. Forschungsbereiche:

- Defragmentierung/Vernetzung & Doppelte Diskontinuität (DD)
 - Erste Diskontinuität: Übergang Schule-Hochschule
 - Zweite Diskontinuität: Übergang Hochschule-Schule (z.B. DIMM-Projekt)
- Mathematische Begabung
 - Strukturelle systemische Kopplung eines viablen Konstrukts (z.B. „Mathematische Begabung“) an seine sinnstiftende,

kontextuelle Umwelt (Brandl, 2011b); Anthropological Approach (Sternberg, 1996)

- Identifikation und inklusive Förderung im heterogenen Klassenverband
- Internationale kulturelle Heterogenitätsaspekte des Mathematikunterrichts

5. Transfer

Hinsichtlich der dritten universitären Säule „Transfer“ engagiert sich die Didaktik der Mathematik in unterschiedlichen Bereichen. Hierzu gehört die traditionelle Dissemination von Ergebnissen der Lehr-Lern-Forschung in einschlägigen Publikationen. Insbesondere sind hier auch die Produkte der mathematikdidaktischen Entwicklungsforschung in entsprechenden nationalen Sammelbänden oder Beiträge zu Lehrwerken an bayerischen Schulen zu nennen. Forschungsergebnisse und -produkte finden zudem unmittelbaren Eingang in die Lehrveranstaltungen zur Didaktik der Mathematik. Des Weiteren werden einschlägige Lehrkräftefortbildungen veranstaltet oder unterstützt. Auch das

Passauer Mathematik-Museum, welches sich z.T. die Räumlichkeiten mit der mathematikdidaktischen Lernwerkstatt teilt, erfährt Unterstützung, ebenso wie der Mathe-Zirkel zur Förderung mathematisch interessierter Schülerinnen und Schüler. Die unmittelbare Verzahnung von Theorie und Praxis bzw. erster und dritter Phase der Lehrkräftebildung findet des Weiteren zum einen in den Begleitseminaren der Schulpraktika und zum anderen in Form von individuellem Engagement der Team-Mitglieder als unterstützende Lehrkräfte, Impulsgeber*innen und Berater*innen in der alltäglichen Schulpraxis statt. Regelmäßige Unterstützung der universitären Öffentlichkeits- u. Pressearbeit sowie die aktive Mitarbeit in den einschlägigen Transfer-orientierten Abteilungen des Zentrums für Lehrerbildung und Fachdidaktik gehören traditionell zu den Dienstaufgaben der Teammitglieder. Außerdem existieren gesammelte Angebote der Fakultät für Informatik und Mathematik zur MINT-Förderung für Schülerinnen und Schüler, an denen die Didaktik der Mathematik beteiligt ist.

Literaturangaben

- Barthel, C., & Brandl, M. (2020). Smartphone math-apps in learning environments (SMiLE): a project focussing on the development and evaluation of teacher training concepts. In A. Donevska-Todorova, E. Faggiano, J. Trgalova, Z. Lavicza, R. Weinhandl, A. Clark-Wilson & H.-G. Weigand (Eds.), *Proceedings of the Tenth ERME Topic Conference (ETC10) on Mathematics Education in the Digital Age (MEDA)*, 16-18 September 2020 in Linz, Austria (pp. 345–346). Johannes Kepler University. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02932218/document>, https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10109939/1/MEDA2020_Proceedings.pdf
- Borys, T., Brandl, M., & Brinkmann, A. (Hrsg.). (2022). *Mathe vernetzt – Anregungen und Materialien für einen vernetzenden Mathematikunterricht*. (Bd. 7). MUED. ISBN 978-3-930197-979.
- Brandl, M. (2020). Was ist schöner Mathematikunterricht?. In H.-S. Siller, W. Weigel & J. F. Wörler (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2020* (S. 1454). WTM. <http://doi.org/10.17877/DE290R-21253>, https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/39352/1/BzMu2020_BRANDL_KV-id391.pdf
- Brandl, M. (2017, 2. Aufl.). *Narrative Didaktik als Vernetzungsinstrument: die Schule von Athen*. In T. Borys, M. Brandl & A. Brinkmann (Hrsg.), *Mathe vernetzt – Anregungen und Materialien für einen vernetzenden Mathematikunterricht*: Bd. 6. (S. 7–20). Neu konzept., akt. u. überarb. Neuauflage. MUED. (1. Aufl. 2016. Bd. 4. Aulis.) ISBN 978-3-930197-93-4
- Brandl, M. (2016). *Narrative Mathematik-Didaktik mittels Elementen bildender Kunst*. In Institut für Mathematik und Informatik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2016* (S. 1415–1418). WTM. <https://doi.org/10.17877/DE290R-17645>, <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/35604/1/BzMU16%20BRANDL%20Kunst.pdf>
- Brandl, M. (2014). Hochleistung versus Hochbegabung im Mathematikunterricht der Sekundarstufe II. *PARADIGMA: Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik*, 7, 7–17. <https://doi.org/10.15475/paradigma.2014.1.2>
- Brandl, M. (2013). Students' picture of and comparative attitude towards mathematics in different settings of fostering. In B. Ubuz, Ç. Hacer & M.A. Mariotti (Eds.), *CERME 8 – Proceedings of the Eighth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME 8, February 6 – 10, 2013)* (pp. 1156–1165). Middle East Technical University. http://www.mathematik.tu-dortmund.de/~erme/doc/CERME8/CERME8_2013_Proceedings.pdf
- Brandl, M. (2011a). Modelling tasks at the Internet portal "Program for Gifted". In G. Kaiser, W. Blum, R. Borromeo Ferri & G. Stillman (Eds.), *Trends in the teaching and learning of mathematical modelling – ICTMA14. International Perspectives on the Teaching and Learning of Mathematical Modelling*, vol. 1 (pp. 551–558). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0910-2_53

- Brandl, M. (2011b). A Constructive Approach to the Concept of Mathematical Giftedness based on Systems Theory. In M. Avotiņa, D. Bonka, H. Meissner, L. Ramāna, L. Sheffield & E. Velikova (Eds.), *Proceedings of the 6th International conference on Creativity in Mathematics Education and the Education of Gifted Students* (pp. 35–39). University of Latvia, Angel Kanchev University of Ruse. <https://drive.google.com/file/d/1swHpzztybDHjdGDGFwyZECXTOukpZ552/view>
- Brandl, M. (2011c). High attaining versus (highly) gifted pupils in mathematics: a theoretical concept and an empirical survey. In M. Pytlak, T. Rowland & E. Swo-boda (Eds.), *CERME 7 – Proceedings of the Seventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME 7, February 9 – 13, 2011)* (pp. 1044–1055). University of Rzeszów. <http://www.mathematik.tu-dortmund.de/~prediger/ERME/CERME7-Proceedings-2011.pdf>
- Brandl, M. (2010). Narrative Didactics in Mathematical Education: an innovative Didactical Concept. In T. Bianco & V. Ulm (Eds.), *Mathematics Education with Technology – Experiences in Europe* (pp. 103–110). University of Augsburg. ISBN 978-3-00-032628-8
- Brandl, M. (2009). The vibrating string – an initial problem for modern mathematics; historical and didactical aspects. In I. Witzke (Ed.), *Mathematical Practice and Development throughout History: Proceedings of the 18th Novembertagung on the History, Philosophy and Didactics of Mathematics*. Logos Verlag, 95–114.
- Brandl, M., & Barthel, C. (2012). A comparative profile of high attaining and gifted students in mathematics, ICME-12 (The 12th International Congress on Mathematical Education) Pre-proceedings, 1429–1438.
- Brandl, M., & Nordheimer, S. (2016). Spezifika der Identifikation mathematischer Begabung bei Hörschädigung. *Lernen und Lernstörungen 2016, Themenschwerpunkt Hochbegabung*, 5(4), Hogrefe, 233–245. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000152>
- Brandl, M., & Szabo, A. (2019). Overexcitability, iconoclasm and mathematical creativity & giftedness. In Nolte, M. (Ed.), *Including the Highly Gifted and Creative Students – Current Ideas and Future Directions: Proceedings of the 11th International Conference on Mathematical Creativity and Giftedness (MCG11): 22.08.2019 – 24.08.2019 Universität Hamburg, Germany* (pp. 53–58). Conference Proceedings in Mathematics Education, Bd. 5. WTM. <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:6-82189522597>
- Brandl, M., & Vinerean, M. (2023). Narrative Didactics in Mathematics Education: Results from a University Geometry Course. *Open Education Studies*, 5(1), 20220186. <https://doi.org/10.1515/edu-2022-0186>
- Brandl, M., Kaiser, T., Przybilla, J., & Hackstein, U. (2023). Digitale Interaktive Mathematische Maps. In B. Lukács, B. Heurich & M. Dick (Hrsg.), *Innovative Lehrer:innenbildung, digitally enhanced. Multimodale Impulse aus dem SKILL.de Projekt (VI. Forschungsorientierter Zugang zu digitalen Lehr-/Lernprodukten und zur Lehre, 26)*. Pressbooks OER. <https://oer.pressbooks.pub/skilldeopenbook/chapter/entwicklung-von-digitalen-mathematischen-apps-mithilfe-von-design-based-research-methoden/>
- Brandl, M., Szabo, A., Mellroth, E., & Benölken, R. (2021). Educating prospective teachers in the field of mathematical giftedness – comparing experiences. Paper presented at the 14th International Congress on Mathematical Education (ICME 14, Shanghai). Shanghai.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press. ISBN 9780674003668
- Datzmann, A., & Brandl, M. (2019). Evaluation of a connecting teaching format in teacher education. In: U. T. Jankvist, M. van den Heuvel-Panhuizen & M. Veldhuis (Eds.), *Proceedings of the Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME 11, February 06–10, 2019)* (pp. 2462–2463). Freudenthal Group & Freudenthal Institute, Utrecht University and ERME. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02422599>
- Datzmann, A., & Brandl, M. (2018). A new defragmenting teaching format for teacher education using mathematical maps. In H.-G. Weigand, A. Clark-Wilson, A. Donevska-Todorova, E. Faggiano, N. Grønbaek & J. Trgalova (Eds.), *Proceedings of the 5th ERME Topic Conference (ETC 5) on Mathematics Education in the Digital Age (MEDA), 2018* (pp. 305–306). University of Copenhagen.
- Datzmann, A., Przybilla, J., Brandl, M., & Kaiser, T. (2020). New Teaching Techniques aiming to connect School and University Mathematics in Geometry. In A. Donevska-Todorova, E. Faggiano, J. Trgalova, Z. Lavicza, R. Weinhandl, A. Clark-Wilson & H.-G. Weigand (Eds.), *Proceedings of the Tenth ERME Topic Conference (ETC10) on Mathematics Education in the Digital Age (MEDA), 16-18 September 2020 in Linz, Austria* (pp. 37–44). Johannes Kepler University. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02932218/document>, https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10109939/1/MEDA2020_Proceedings.pdf
- Davis, P.J., & Hersh, R. (1985). *Erfahrung Mathematik*. Birkhäuser. ISBN: 9783764313593.
- Gunčaga, J., Brandl, M., & Körtesi, P. (2019). Possible Cultural Diversity and Digital Competences: Retrospection from Mathematical Textbooks for Lower Secondary Level. In E. Smyrnova-Trybulska, P. Komers, N. Morze & J. Malach (Eds.), *Universities in the Networked Society – Cultural Diversity and Digital Competences in Learning Communities. Critical Studies of Education*, vol. 10 (pp. 261–281). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-05026-9_15
- Haselbeck, F., & Brandl, M. (2023). Nachruf auf Ludwig Bauer. *Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der*

- Mathematik, Nr. 114, 83. <https://ojs.didaktik-der-mathematik.de/?journal=mgdm&page=article&op=view&path%5B%5D=1138&path%5B%5D=1331>.
- Käpnick, F. (1998): Mathematisch begabte Kinder. Modelle, empirische Studien und Förderungsprojekte für das Grundschulalter. Peter Lang. ISBN 3-631-33395-1
- Klein, F. (2016/1924). Elementary Mathematics from higher standpoint. Volume I: Arithmetik Algebra Analysis. (G. Schubring, Trans.) Berlin, Heidelberg: Springer. (Original work published 1924). doi: 10.1007/978-3-662-49442-4
- Pfeffer, W. (2017). Qualitative Entwicklung der Begriffsbildung im Fach Mathematik in der Studieneingangsphase. Dissertation. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.10408.06403>
- Pfeffer, W., & Brandl, M. (2016). Mentales Modell zum Abbildungsbegriff bei Studienanfängerinnen und Studienanfängern. In Institut für Mathematik und Informatik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (Hrsg.), Beiträge zum Mathematikunterricht 2016 (S. 1423–1426). WTM. <https://doi.org/10.17877/DE290R-17647>
- Pfeffer, W., & Brandl, M. (2015). Schwierigkeiten beim Übergang Schule – Hochschule in Mathematik. Eine qualitative Längsschnittstudie. In F. Caluori, H. Linneweber-Lammerskitten & C. Streit (Hrsg.), Beiträge zum Mathematikunterricht 2015 (S. 1089–1092). WTM. <https://doi.org/10.17877/DE290R-16835>
- Przybilla, J., Brandl, M., Vinerean, M., & Liljekvist, Y. (2022). Digital mathematical maps – results from iterative research cycles. Twelfth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME12, February 2–6 2022). Bozen-Bolzano, Italy, ERME. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03754749/>
- Przybilla, J., Brandl, M., Vinerean, M., & Liljekvist, Y. (2021). Interactive Mathematical Maps – A contextualized way of meaningful Learning. In G. A. Nortvedt, N. F. Buchholtz, J. Fauskanger, F. Hreinsdóttir, M. Häikiöniemi, B. E. Jessen, J. Kurvits, Y. Liljekvist, M. Misfeldt, M. Naalsund, H. K. Nilsen, G. Pálsdóttir, P. Portaankorva-Koivisto, J. Radišić & A. Wernberg (Eds.), Bringing Nordic mathematics education into the future. Proceedings of NORMA 20. The ninth Nordic Conference on Mathematics Education. Oslo, 2021 (pp. 209–216). (Skifter från Svensk Förening för MatematikDidaktisk Forskning; No. 14). Svensk förening för matematikdidaktisk forskning (SMDF). http://matematikdidaktik.org/wp-content/uploads/2021/04/NORMA_20_preceedings.pdf
- Schwarz, A.-M., Brandl, M., Kaiser, T., & Datzmann, A. (2017). Interactive mathematical maps for de-fragmentation. In T. Dooley, G. Gueudet (Eds.), Proceedings of the Tenth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME10, February 1-5, 2017) (pp. 2292–2293). DCU Institute of Education and ERME. <https://hal.archives-ouvertes.fr/CERME10-TWG14/hal-01941304v1>
- Singer, F. M., Sheffield, L. J., Freiman, V., & Brandl, M. (2016). Research On and Activities for Mathematically Gifted Students. ICME-13 Topical Surveys. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39450-3_1
- Sternberg, R. J. (1996): What is Mathematical Thinking? In R. J. Sternberg & T. Ben-Zeev (1996) (Eds.), The nature of mathematical thinking (pp. 303–318). Lawrence Erlbaum Ass. Publishers.
- Tall, D. (2008). The Transition to Formal Thinking in Mathematics. Mathematics Education Research Journal, 20(2), 5–24.
- Vinerean, M., Brandl, M., & Liljekvist, Y. (2023). Promoting favourable beliefs of prospective math teachers concerning the nature of mathematics by using Interactive Mathematical Maps. In M. Trigueros, B. Barquero, R. Hochmuth & J. Peters (Eds.), Proceedings of the Fourth conference of the International Network for Didactic Research in University Mathematics (INDRUM 2022, 19-22 October 2022) (pp. 574–575), Hannover, University of Hannover and INDRUM. https://hal.science/INDRUM2022/public/INDRUM2022_Proceedings.pdf.
- Wagenschein, M. (1968). Verstehen lernen (8. erg. Aufl., 1989). Beltz Verlag.
- Winkler, S. (2020). Gemeinsam besonders? - Begabungsgestützte Entfaltung und Individualisierung mathematischer Grundkompetenzen. Pädagogische Professionalisierung und Schule, Praxis-Forschung, Bd. 4., LIT. <https://www.lit-verlag.de/isbn/978-3-643-14719-6>
- Winkler, S., & Brandl, M. (2016). Process-Based Analysis of Mathematically Gifted Pupils in a Regular Class at Primary School. In K. Krainer & N. Vondrová (Eds.), Proceedings of the Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (pp. 1011–1012). Charles University in Prague, Faculty of Education, and ERME. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01287321>
- Winsløw, C., & Grønbaek, N. (2014). Klein's double discontinuity revisited: contemporary challenges for universities preparing teachers to teach calculus. Recherches en Didactique des Mathématiques, 34(1), 59–86. <https://revue-rdm.com/2014/kleins-double-discontinuity-revisited/>

Musikpädagogik im Didaktikfach – Einblicke in die Besonderheiten des Musikunterrichts

Gabriele Schellberg & Christina Fehrenbach

Nach einer kurzen Geschichte der Musikpädagogik an der Universität Passau und der Begründung, warum Musik zum Menschsein gehört, stellt der Beitrag das Fach Musikpädagogik in der Lehrkräftebildung dar. Thematisiert werden Studieninhalte, der Einsatz digitaler Medien in der Lehre, Impulse für die Lehre durch Gastdozierende und Forschungsaufenthalte sowie musikalische Projekte an der Universität. Einen besonderen Stellenwert hat die Basisqualifikation Musik für Studierende, die Musik nicht als Fach gewählt haben. Unser Ziel ist angehende Lehrkräfte in Grund- und Mittelschule zu befähigen, einen Unterricht zu gestalten, auf den sich Kinder freuen und in dem aktiv mit Kindern musiziert wird.

1. Einleitung

Erinnern Sie sich noch an Ihren Musikunterricht? Hoffentlich gehören Sie nicht zu den vielen Menschen, die so schlechte Erfahrungen gemacht haben, dass Sie den Zugang zur Musik verloren haben. Idealerweise wäre das Fach Musik ein Schulfach, auf das sich Kinder freuen und in dem aktiv gemeinsam musiziert wird. Wie im Fach Musikpädagogik versucht wird, angehende Lehrkräfte in Grund- und Mittelschule zu befähigen, dieses Ziel zu erreichen, soll Gegenstand dieses Beitrags sein.

2. Geschichte der Musikpädagogik an der Uni Passau

Zwei Jahre nach der Gründung der Universität Passau wurde unter Frau Prof. Dr. Inka Stampfl zum Wintersemester 1980/1981 das Fach Musikpädagogik eingerichtet. In den 90er-Jahren hat Professorin Stampfl zudem in ihrer Doppelfunktion als Vorsitzende des Bayerischen Landesverbandes und Präsidentin des Deutschen Tonkünstlerverbandes, sowohl die interne Professionalisierung der Verbandsarbeit vorangetrieben als auch sich mit großem Engagement für die Musik in Gesellschaft und Politik eingesetzt. Studierende konnten das Fach Musikpädagogik in verschiedenen Studienrichtungen wählen:

- Musik als Didaktikfach im Studiengang Lehramt für Grundschule
- Musik in der Fächergruppe der Hauptschule
- Musikpädagogik als Schwerpunkt im Studiengang Schulpädagogik mit dem Magisterabschluss
- Musik im Studiengang Diplom-Kulturwirt im Bereich „Ästhetische Kommunikation“

Einen Einblick in diese Zeit gibt die Publikation von Professorin Inka Stampfl zum 25-jährigen Jubiläum der Musikpädagogik an der Universität Passau (Stampfl, 2005). Seit der Bologna-Reform wird an

der Universität Passau Musikpädagogik nur noch im Rahmen der Dreierdidaktik im Lehramtsstudium Grund- und Mittelschule sowie im Promotionsstudiengang angeboten. Hinzu kommt noch die Basisqualifikation Musik für alle Grundschullehramtsstudierende. Mit der Reform war auch eine Einschränkung der Instrumentenwahl verbunden. Im Staatsexamen müssen die Studierenden schulbezogene Lieder selbstbegleitet vortragen, so dass nur noch Gitarre, Klavier und Akkordeon als für Liedbegleitung geeignete Instrumente zugelassen sind.

Seit 2010 ist Dr. Gabriele Schellberg Professorin für Musikpädagogik. Dabei konnte sie stets auf die tatkräftige Unterstützung von Frau Gabriele Sicklinger im Sekretariat zählen, die ihre Arbeit von Anfang an bis zum Jahr 2022 begleitet hat. Ihre Aufgabe hat nun Frau Jennifer Pawlica übernommen. Um die Basisqualifikation im Bereich Musik durchführen zu können, wurden bisher häufig Lehrerabonnungen genehmigt. Von 2018 bis 2023 war die Fachberaterin für Musik Frau Claudia Haydn mit einer halben Stelle an die Uni Passau abgeordnet. Seit August 2021 wird die Lehre durch Frau Christina Fehrenbach mit einer halben Stelle einer LfBA verstärkt. Gesangs- und Instrumentalunterricht in den Disziplinen Klavier, Gitarre und Akkordeon wird ausschließlich durch erfahrene Lehrbeauftragte erteilt. Insgesamt sind 25 Lehrbeauftragte für die Professur tätig.

Von Anfang an drängten Studierende nach fakultätsübergreifender Musizierpraxis und es konstituierten sich nach und nach verschiedene Ensembles wie das Akademische Kammerorchester und das Ensemble für Alte Musik (Stampfl, 2005). Bis heute gibt es den Passauer Studentenchor der Katholischen und Evangelischen Studentengemeinden, das Passauer Universitätsorchester (früher Studentenorchester), die Uni BigBand, den Gospelchor Spirit Groove und den HardChor, seit kurzem auch ein Uni-Vokalensemble. Diese

Ensembles sind fester Bestandteil des Universitätslebens und gestalten die Passauer Kulturszene aktiv mit.

3. Warum Musik zum Menschsein gehört

Es gibt Bücher darüber, dass Musik zum Menschsein gehört (Lehmann, 2021) und dass der Mensch ohne Musik nicht leben kann (Altenmüller, 2018). Wie wird dies begründet? Noch bevor sich die Sprache entwickelte, war Musik Teil eines uralten emotionalen Kommunikationssystems. Stöhnen, Ächzen und Wimmern sind musikalische Lautäußerungen mit Zeitstrukturen und Tonhöhenvariationen, die im Laufe der Evolution zu akustischen Mustern wurden und für die der Homo sapiens eine ausdifferenzierte rhythmisch-melodische Unterscheidungsfähigkeit entwickelte (Altenmüller, 2018). Biologisch gesehen wissen wir, dass es für Musikwahrnehmung spezialisierte Hirnregionen gibt und die Fähigkeit, Musik zu lieben und zu produzieren, zu unserer genetischen Ausstattung gehört (Altenmüller, 2018). Musik unterstützt soziale Bindungen, fördert die Gruppensynchronisierung, erhöht das Wohlbefinden und löst Glücksgefühle aus. Bei musikphysiologischen Untersuchungen wurden deutliche vegetative körperliche Reaktionen wie Veränderungen des Herzschlags, der Atemfrequenz, der Muskelspannung und des Hautwiderstands während des Musikhörens festgestellt. Manche Musikstücke, z.B. Marschmusik, rufen eher eine motorische Reaktion hervor, andere wieder führen zu Veränderungen der Atmung oder des Blutdrucks (Klinkhammer, 2013; Lehmann, 2021, 164). Starke Musikerlebnisse können auch körperliche Reaktionen wie Gänsehaut oder Schauer auslösen (Merker, 2014, 268).

Die Fähigkeit, Musik zu lieben und zu produzieren, gehört zu unserer genetischen Ausstattung. Musik unterstützt soziale Bindungen, [...] erhöht das Wohlbefinden und löst Glücksgefühle aus.

Musik spielt im Leben vieler Menschen eine große Rolle. Die meisten Menschen hören gern Musik und können sofort sagen, welche Musik sie bevorzugen. Das Musikhören erfüllt dabei verschiedene Funktionen. Schäfer et al. (2013) konnten bei einer Befragung drei wichtige Dimensionen extrahieren: (1) Selbstwahrnehmung mit Funktionen, die sich auf selbstbezogene Gedanken, Gefühle, Eskapismus, Trost und Bedeutung im Leben beziehen. In diesem individualisierten Umgang mit Musik hilft die Musik den Befragten dabei, „über ihr reales und gewünschtes Selbst nachzudenken und ihre persönliche Identität zu formen“ (Schäfer und Sedlmeier, 2018, 252).

- (2) Soziale Beziehungen mit Funktionen, die sich auf soziale Bindung und Zugehörigkeit beziehen. Musik wird genutzt, um sich anderen Menschen nahe zu fühlen oder um Werte oder Identität auszudrücken.
- (3) Stimmungs- und Erregungsregulation mit Funktionen, die sich auf die Nutzung von Musik als Hintergrund-Unterhaltung und Ablenkung, zum Zeitvertreib, zur körperlichen Aktivierung oder zum Erreichen einer angenehmen Stimmung beziehen.

Die soziale Dimension ist dabei die am wenigsten wichtige, stattdessen zeigt sich in der Befragung eine eher private und auf das persönliche Wohlbefinden ausgerichtete Art des Musikhörens (Schäfer & Sedlmeier, 2018, 252).

Beim Musizieren spielt das Gemeinschaftserleben hingegen eine große Rolle. Wenn das Gemeinschaftserleben musikinduziert ist und mit einer besonderen körperlichen und mentalen Aktivierung einhergeht, entstehen besondere Resonanzerlebnismomente, beispielsweise bei einem Rockkonzert oder bei Fußballgesängen (Gretsch und Gotzel, 2021, 367).

Ein solches Resonanzerleben kann auch aktiv im Musikunterricht herbeigeführt und erlebt werden. Musik kann damit mehr als nur eine anthropologisch angelegte Freude an der Musik wecken. Daher sollten alle Kinder unabhängig von familiären Interessen und sozioökonomischen Bedingungen die Chance haben, im Musikunterricht Musik aktiv zu erleben, ein Interesse dafür zu entwickeln und sich musikalische Kompetenzen des Musikmachens aneignen zu können (Lehmann-Wermser et al., 2020, 14). Angehende Lehrkräfte dazu zu befähigen, ist unser Ziel in der Lehrkräftebildung.

4. Musikpädagogik in der Lehrkräftebildung

Im Vergleich zu anderen Schulfächern nimmt Musikunterricht einen Sonderstatus ein, da es nicht um die reine Vermittlung von Sachwissen geht, sondern musikpraktische Fähigkeiten und musikästhetische Erfahrungen einen sehr hohen Stellenwert haben (Weber, 2017, 44). Nach Piaget entwickeln sich kindliche Denkopoperationen aus den Handlungen heraus. Auf musikalisches Lernen bezogen bedeutet dies: Kinder [und Studierende] entwickeln musikalisches Können im handelnden Umgang mit Musik (Gies et al., 2001, 16). Die Vermittlung von Handlungswissen ist daher ein wichtiges Lehrziel.



Abb. 1: Bereiche im Musikunterricht

4.1 Bereiche im Musikunterricht und Herausforderungen beim Musizieren

Die Lernbereiche im Musikunterricht werden in Abb. 1 dargestellt.

In den Bereichen auf der linken Seite der Abbildung wird durch gemeinsames Musizieren, Ausprobieren und Klangexperimente schnell eine erhöhte Lautstärke erzeugt. „So stellen sich einer Musiklehrkraft z. B. beim instrumentalen Klassenmusizieren organisatorische und disziplinäre Herausforderungen, wie sie Sprach- oder Mathematiklehrkräften wohl niemals begegnen“ (Puffer und Hofmann, 2016, 115). Musikunterricht kann daher von Lehrkräften als stark belastend empfunden werden. Wie sehr, hängt von persönlichen Ressourcen wie Selbstwirksamkeit und Optimismus, persönlichen Merkmalen einer Lehrkraft (individuelle Lärmsensitivität), ihrem Bewältigungsstil (Coping) sowie von professionellen Ressourcen wie soziale Unterstützung und Schulklima ab. Bewältigungsstile können einen anhaltenden Effekt auf das Stresserleben haben und sind ziemlich stabil über die Zeit, also eher schwer veränderbar. Ein Training zu effektiver Klassenführung hingegen ist eine wirksame Maßnahme (Tomek und Urhahne, 2022). Häufig fehlt Musiklehrkräften eine Vorbereitung auf das Classroom-Management im Fach Musik (Eberhard und Sammer, 2021). Daher wird in den musikpädagogischen Lehrveranstaltungen auf den Aufbau von Musizierorganisationskompetenz

und Klassenführungsthemen besonderes Gewicht gelegt. Möglicher Stress im Musikunterricht kann durch gute, strukturierte Unterrichtsvorbereitung reduziert werden (Hofbauer, 2017). Hinzu kommt Wissen über die Pflege und Gesunderhaltung der Lehrerstimme zur Vermeidung von Stimmstörungen und Hörproblemen. Dies trägt letztlich auch zur Burnoutprävention bei (Tomek & Urhahne, 2022).

4.2 Studieninhalte im Didaktikfach (Grundschule/Mittelschule)

Die bundesweit einheitlichen „Ländergemeinsame(n) inhaltliche(n) Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (KMK, 2019) finden ihren Niederschlag in der bayerischen Lehramtsprüfungsordnung. Die Studieninhalte in der Musikpädagogik gliedern sich entsprechend des Kerncurriculums in die Bereiche

- **Musikpraxis:** künstlerisch-praktische Ausbildung im Einzelunterricht auf dem Klavier, dem Akkordeon oder der Gitarre sowie im Gesang; schulpraktisches Musizieren, vokale Ensembleleitung und chorisches Singen
- **Fachwissenschaft:**
 - Musikwissenschaft (Musikgeschichte, Problemstellungen und Forschungsmethoden der musikwissenschaftlichen Teildisziplinen)
 - Musiktheorie (Allgemeine Musiklehre, Stimmphysiologie, Gehörbildung und Harmonielehre)
- **Musikpädagogik** (Theorien und Modelle des Musiklernens; Entwicklung musikalischer Wahrnehmung; Bereiche und Methoden musikpädagogischer Forschung)
- **Fachdidaktik/Musikdidaktik:** Konzeptionen, Handlungsfelder und Methoden des Unter-

Alle Kinder [sollten] unabhängig von familiären Interessen und sozioökonomischen Bedingungen die Chance haben, im Musikunterricht Musik aktiv zu erleben, ein Interesse dafür zu entwickeln und sich musikalische Kompetenzen des Musikmachens aneignen zu können.

rechts einschließlich der Berücksichtigung von Aspekten der Interkulturalität und Inklusion; Einsatz von Musikinstrumenten, Medien und digitalen Werkzeugen; Planung und Analyse von Musikunterricht (KMK, 2019)

- **Praktika:** Das Fach Musik kann im Blockpraktikum oder im zusätzlichen studienbegleitenden Praktikum mit Begleitseminar gewählt werden. Praktika bieten Möglichkeiten musikunterrichtlichen Kompetenzerwerbs (Herbst, 2018). Darin wird versucht, die gestuften Standards für die Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrerbildung (Mägdefrau und Birnkammerer, 2022) auf das Fach Musik zu übertragen.

Das Ineinandergreifen der Inhaltsbereiche kann am Beispiel einer Liedeinführung verdeutlicht werden. Die fachwissenschaftliche Bildung ermöglicht der Lehrperson eine Sachanalyse zur Herkunft, Taktart und Tonart eines Liedes einschließlich Bestimmung der passenden Harmonien in Form von Akkorden. Durch Kenntnisse in der Stimmphysiologie kann bestimmt werden, ob der Tonumfang und die Tonart des gewählten Liedes für die Kinderstimme geeignet sind. In musikdidaktischen Lehrveranstaltungen werden Kompetenzen vermittelt, durch die mögliche Schwierigkeiten im Lied für Schülerinnen und Schüler der gewählten Jahrgangsstufe hinsichtlich Rhythmus, Melodie und Text erkannt werden, damit passende Stimmbildungsübungen bzw. Einsinggeschichten gefunden und geeignete Möglichkeiten der Liedvermittlung gewählt werden können. Erstklässler benötigen beispielsweise eine Textvermittlung mithilfe von Bildern oder Gesten. Die künstlerisch-praktische Bildung befähigt Studierende, das ausgewählte Lied korrekt vorzusingen und auf dem Klavier, der Gitarre oder dem Akkordeon stilgerecht zu begleiten. Idealerweise würde die geplante Liedeinführung in einem Praktikum mit einer Schulklasse durchgeführt. Dabei kommt noch die Schwierigkeit für die Lehrperson hinzu, ansprechend zu singen, sich selbst dabei zu begleiten und gleichzeitig noch den Gesang der Klasse wahrzunehmen. Die Studieninhalte wurden so ausgewählt, dass Studierende diesen komplexen Anforderungen möglichst gerecht werden.

4.3 Basisqualifikation

Durch das Klassenlehrerprinzip wird von Grundschullehrkräften erwartet, dass sie alle Fächer unterrichten können. Die Bayerische Staatsregierung hat daher 2002 den Besuch von Basisqualifikationen in nicht studierten Fächern für alle Grundschullehramtsstudierenden zur Pflicht gemacht. Die Basisqualifikation Musik wird als zwei-

stündiges Seminar durchgeführt. Ziel ist die „Vermittlung musikdidaktischer und musikpraktischer Grundkompetenzen, wie sie zum Unterrichten von Musik in allen geforderten Bereichen des Lehrplans wie Singen und Stimmbildung, Elementares Instrumentalspiel, Musikhören, Bewegung, Tanz und Szenisches Spiel notwendig sind“ (Bayerisches Staatsministerium, 2013). Seminarinhalte sind somit musikalische Aktivitäten, die relevant für den Musikunterricht in der Grundschule sind. Die Teilnehmenden musizieren in der Gruppe und erwerben nach und nach Lehrfähigkeiten, z.B. methodische Möglichkeiten, ein Lied oder einen Tanz einzuführen oder Methoden des Musikhörens wie Mitspielsätze oder Transformation von Musik in Bewegung, Bild und Sprache. Relevantes Material und Literatur wird den Studierenden bereitgestellt. Da in einem Semester nur wenig Zeit zur Verfügung steht und Musikunterricht handlungsorientiert ist, wird ein sog. „Pädagogischer Doppeldecker“ (Geißler, 1985, 8) angewendet, also eine Doppelung von Lehr- und Lernprozessen: Studierende erwerben musikalische Fähigkeiten, während sie gleichzeitig das Lehren dieser Fähigkeiten erlernen.

„Ich finde der Kurs, der war total schön, das hat uns ja auch gefallen als Studenten, dass man das eigentlich mit Freude und mit Überzeugung machen kann, auch wenn man kein Musiker ist.“ (w, 7. Sem.)

Der Anteil der Studierenden für das Lehramt Grundschule, die das Fach Musik nicht studieren, liegt in Bayern etwa bei 80 %. Viele dieser Studierenden halten sich für unmusikalisch und trauen sich nicht zu, Musik zu unterrichten (Schellberg, 2005), obwohl sie teilweise über jahrelange Instrumentalkenntnisse verfügen. Die musikalischen Vorerfahrungen der Seminarteilnehmenden sind daher immer sehr heterogen. Insbesondere Studierende mit wenig musikalischen Vorkenntnissen haben große Vorbehalte vor dem Seminarbesuch, weil sie sich häufig für nicht musikalisch genug halten. Dazu einige Zitate aus der Selbsteinschätzung am Semesteranfang:

- *Bitte miteinbeziehen, dass möglicherweise kein musikalisches Vorwissen da ist, denn da ich mich eher als unmusikalisch/ nicht sehr talentiert beschreiben würde, besteht die Angst vor großen Fehlern.*
- *Ich bringe zwar Begeisterung für die Musik mit, habe jedoch keinerlei Vorkenntnisse und bin daher auch etwas eingeschüchtert, dies später auf eine gewisse Form zu unterrichten.*

- *Daher halten sich meine musikalischen Vorkenntnisse in überschaubarem Rahmen, ich kann weder Noten lesen noch singen, weiß wenig über Rhythmen oder Mittel und Wege Schülern Spaß am Fach Musik zu vermitteln.*

Musik wird wegen des praktischen Musizierens oft als spezielles Fach gesehen, in dem sich Lehrkräfte nicht so sicher fühlen wie in anderen Fächern (z.B. Beauchamp und Harvey, 2006). Dabei handelt es sich oft um übertriebene Unzulänglichkeitszuschreibungen (Hammel, 2012). Der pädagogische Auftrag der Basisqualifikation liegt daher in der Förderung der Entwicklung eines positiven musikalischen Selbstkonzepts auch im Sinne von Selbstwirksamkeitserwartungen (Spychiger, 2007). Wie weit dies gelingt, wird in Abschnitt 5 dargestellt.

4.4 Fächerübergreifende Lehre

4.4.1 SKILL-Teilprojekt Kunst-Musik-Sport und Lernwerkstatt

Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung entwickelte Mirjam Sigl für das SKILL¹ Teilprojekt Kunst-Musik-Sport ein ergänzendes Lehr-Lern-Format im Bereich der Basisqualifikation, das durch eine fächerübergreifende Verbindung fachdidaktischer Studieninhalte der Fächer Kunst, Musik und Sport gekennzeichnet ist. Diese Verbindung wird in einem transdisziplinären Theaterprojekt hergestellt, für das Bilderbücher als inhaltlicher Ausgangspunkt dienen. An einem Wochenende entwickeln und präsentieren die Studierenden in Anlehnung an das Konzept des Elementaren Musiktheaters ein szenisches Spiel, das Elemente aus den Fächern Kunst, Musik und Sport enthält. Eine Beschreibung der Seminargestaltung einschließlich theaterpädagogischer Warming-up-Übungen findet sich in Sigl (2022). Wie eine musikalische Ausgestaltung von Bilderbüchern konkret aussehen kann, war u.a. Gegenstand eines Workshops auf dem Symposium „Kunst, Musik und Sport in Szene gesetzt“, der 2019 beim Projektabschluss als Lehrkräftefortbildung durchgeführt wurde (Schellberg und Haydn, 2022). Ziel des Teilprojekts war, die Fachkompetenzen in den nicht beziehungsweise nur gering studierten Fächern zu stärken. Die Reflexionen der Studierenden deuten auf eine positive Wirkung in verschiedener Hinsicht (Sigl, 2022, 76 f.).

Erfreulicherweise erfolgte eine Verankerung dieses Lehr-Lern-Formats im Modulkatalog (Basisqualifikation Kunst mit fächerübergreifender Projektarbeit). Auch die im Rahmen des Projekts einge-

richtete KuMuSp-Lernwerkstatt wird als freiwilliges Zusatzangebot (wenn auch in reduziertem Umfang) weiterhin angeboten. Einzelne Workshops zur Vertiefung praktischer Themen können verteilt über das ganze Semester von Lehramtsstudierenden besucht werden. Beispiele hierfür sind u.a. Instrumentenbau, Einsatz von digitalen Werkzeugen/Apps und Tanz. In vielen Workshops wird dabei der Fokus auf fächerübergreifendes Lehren und Lernen gelegt. Die als Einzeltermin belegbaren Kurse werden sehr gerne angenommen, da hier konkrete praktische Elemente und Ideen erprobt werden und der Leistungsgedanke nicht im Vordergrund steht. Auf diese Art und Weise sollen angehende Lehrkräfte insbesondere in den Fächern Kunst, Musik und Sport gefördert werden, da die meisten von ihnen zwei dieser drei Fächer später fachfremd unterrichten müssen, obwohl sie während ihres Studiums nur begrenzt darauf vorbereitet werden. Auch in vielen regulären Lehrveranstaltungen wird versucht, das fächerübergreifende Denken zu verstärken und Möglichkeiten des fächerübergreifenden Einsatzes von Musik für Studierende sichtbar zu machen.

4.4.2 Fächerübergreifend Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)²

Sowohl die Richtlinien für die Umweltbildung an bayerischen Schulen (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2003, 2) als auch die schulart- und fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsziele des bayrischen Lehrplans PLUS (Staatsinstitut, 2023) fordern explizit bzw. legen die Verknüpfung von kultureller Bildung und fächerübergreifendem Unterrichten im Rahmen der BNE nahe, damit die Schülerinnen und Schüler über die Sensibilisierung für ökonomische, ökologische und soziokulturelle Themen „Kompetenzen entwickeln, die sie befähigen, zukunftsfähige und ressourcenschonende Lebensweisen als solche zu erkennen und aktiv mitzugestalten“. Nicht nur in der Literatur wird diese Herangehensweise als „Verbindung mit Zukunft“ (Kurt und Wagner, 2002, 13) dargestellt, sondern auch die Erfahrungen aus der Schulpraxis zeigen, dass die Entwicklung oben genannter Kompetenzen auf diese Weise gelingen kann: „Musik mit ihren emotionalen, ästhetischen und künstlerischen Qualitäten kann verändern und aufrütteln. Sie kann ein guter Verstärker sein, um sich zu engagieren“ (Horn, 2023). Hinzu kommt, dass Nachhaltigkeit einen Themenschwerpunkt der Universität Passau darstellt.

¹ <https://www.skill.uni-passau.de/>

² Für diesen Abschnitt danken wir Claudia Haydn.

Um Studierende für das Lehramt Grundschule für diesen Ansatz zu sensibilisieren und zu begeistern und darüber hinaus konkrete fächerübergreifende insbesondere musisch-kreative Umsetzungsideen praktisch zu erproben, fand im Wintersemester 2022/2023 ein entsprechendes Blockseminar von Claudia Haydn statt: „BNE (Bildung für nachhaltige Entwicklung) durch Kulturelle Bildung im Unterricht - Nachhaltigkeit in Verbindung mit Literatur, Kunst und Musik spielerisch vermitteln“.

In der Auseinandersetzung mit exemplarischen Ansätzen zur Verknüpfung von BNE und kultureller Bildung in Form eines Gallerywalks sowie mit praxiserprobten, fächerübergreifenden Umweltbilderbuchprojekten (wie „Lota und der Müll“, Rimbau, 2020) konnten die Studierenden nachvollziehen, dass eine erhöhte Achtsamkeit für Natur und Umwelt, wie sie der Lehrplan PLUS fordert, bei den Schülerinnen und Schülern gerade über multiperspektivische Zugänge sowie über differenziertes ästhetisches Wahrnehmen, Erleben und Gestalten angebahnt werden kann. Darüber hinaus wurde die Chance erkannt, über diesen Weg den Lernenden die Möglichkeit zu geben, ihre Aufgeschlossenheit für neue Perspektiven und alternative Herangehensweisen zu fördern, welche bei der Bewältigung so manchen Umweltproblems unabdingbar ist. „Wir alle wissen, dass wir heutzutage innovative und neue Ideen brauchen. Wenn wir immer weiter das Gleiche tun, gibt es keinen Wandel hin zu einer ökologischen und weltoffenen Gesellschaft. Wir brauchen Veränderungen – und Veränderungen brauchen Mut und Kreativität.“ (Wirnsberger, 2023)

Eine besonders wichtige Erkenntnis der Studierenden war, dass es nicht genügen kann, im

Deutschunterricht „eine Geschichte zu erzählen, [im Kunstunterricht] ein Bild zu malen und [im Musikunterricht] ein Lied dazu zu singen, um der Forderung nach fächerübergreifendem Unterricht gerecht zu werden“ (Oberhaus, 2015, 333). Sie erkannten, dass alle „Unterrichtsformen, bei denen ohne Fragestellung und erkenntnisleitende Thematik ‚Inhalte verschiedener Fächer unverbunden nebeneinandergestellt [werden]‘ “ (Oberhaus, 2015, 333) kritisch zu sehen sind und dass im Idealfall diese erkenntnisleitende Fragestellung von den Schülerinnen und Schülern selbst formuliert werden sollte/ muss.

Die Veranstaltung wurde nach dem Modell des pädagogischen Doppeldeckers gestaltet (Wahl, 2013), so dass Studierende immer gleich aus der Perspektive der Lernenden sehen und nachvollziehen konnten, wie sich die erprobten Unterrichtsmodelle, die dabei verwendeten fachspezifischen Methoden bzw. Arbeitsweisen, Organisationsformen etc. praktisch auswirken.

4.5 Einsatz digitaler Medien in der Lehre

Der effektive Einsatz digitaler Medien gehört zur kompetenzorientierten Professionalisierung künftiger Lehrkräfte. Wie gut kennen sich Lehramtsstudierende mit digitalen Werkzeugen für den Musikunterricht aus? Dies wurde in einer Fragebogenstudie im Sommersemester 2022 an der Universität Passau untersucht. 103 Studierende aus Seminaren der Basisqualifikation Musik und 25 Studierende aus Musikdidaktikseminaren nahmen daran teil. Die Seminare wurden von drei Dozierenden gehalten und fanden wöchentlich mit einer Dauer von 90 Minuten statt. Inhalt war die Ver-

Tabelle 1: Mittelwerte von Items zu digitalen Werkzeugen; 5-stufige Likert-Skala (1 kenne ich gar nicht, 2 kenne ich, nutze ich aber nie, 3 nutze ich selten, 4 nutze ich gelegentlich, 5 nutze ich oft)

Item	Mittelwert vorher (SD)	Mittelwert nachher (SD)	p	Cohen's d
Ich weiß, wie technologische Entwicklungen den Musikunterricht verändert haben.	2,42 (,922)	3,65 (,913)	< ,001	1,113
Durch den Gebrauch digitaler Werkzeuge erzielen Schüler bessere Lernresultate.	1,58 (1,696)	3,78 (,848)	< ,001	1,246
In Lehrveranstaltungen sah ich gute Beispiele für die Praxis, wie man digitale Werkzeuge im Unterricht einsetzen kann.	3,03 (1,355)	4,59 (,739)	< ,001	1,015
Ich kenne mich mit digitalen Werkzeugen aus, die ich nutzen kann, um Musik zu erfinden.	2,27 (1,185)	3,82 (,956)	< ,001	1,201

Tabelle 2: Mittelwerte von Items zu musikalischen Werkzeugen für den Musikunterricht; 5-stufige Likert-Skala (1 kenne ich gar nicht, 2 kenne ich, nutze ich aber nie, 3 nutze ich selten, 4 nutze ich gelegentlich, 5 nutze ich oft)

Item	Mittelwert vorher (SD)	Mittelwert nachher (SD)	p	Cohen's d
Interaktive Partituren beim Hören von Musik	1,16 (,469)	1,65 (,691)	< ,001	,708
Apps für Gehörbildung (z.B. Perfect Ear, TabDo etc.)	1,32 (,704)	1,82 (,817)	< ,001	,579
Apps zum langsameren Abspielen von Musik zum Üben (Audipo, Anytune)	1,53 (,763)	2,23 (,820)	< ,001	,665
Apps als Musikinstrument (Xylophon-App, Keyboard-App etc.)	2,46 (,939)	3,30 (,918)	< ,001	,730
Apps zum Gestalten von Klang-szenen (z.B. Samplebot)	1,41 (,810)	2,19 (,902)	< ,001	,704

mittlung musikdidaktischer und musikpraktischer Grundkompetenzen für alle Bereiche des Musikunterrichts in der Grundschule. Etwa die Hälfte der Teilnehmenden hatte Gelegenheit, in einer Doppelstunde Apps auf iPads auszuprobieren, ansonsten wurden digitale Medien in die Lehre miteinbezogen und für Aufgaben verwendet, aber nicht explizit thematisiert.

Der Durchschnittswert auf die Frage, wie fit sich Studierende bezüglich digitaler Werkzeuge in der Musik auf einer Skala von 1 (kenne mich gar nicht aus) bis 10 (kenne mich sehr gut aus) halten, steigerte sich hochsignifikant von 3,64 (SD = 1,95) am Semesteranfang auf 6,22 (SD = 1,60) am Semesterende bei den Studierenden, die beide Fragebögen ausfüllten (n = 72). Die Effektstärke (Cohen's d) mit 1,218 ist hoch. Obwohl 74,4 % der Teilnehmenden im 6.–8. Fachsemester waren, hielten sich über 70 % der Studierenden am Semesteranfang mit einem Wert von 1–4 für nicht sehr fit bezüglich digitaler Werkzeuge in Musik. Am Semesterende sind es nur noch 12,4 %.

Tabelle 1 zeigt die Mittelwerte der Zustimmung zu den Items am Semesteranfang (vorher) und am Semesterende (nachher). Für die statistische Auswertung wurden nur die Teilnehmenden berücksichtigt, die den Fragebogen am Semesteranfang und -ende ausgefüllt haben (n = 74). Der 5-stufigen Likert-Skala wurden für die Auswertung Werte von 1 (stimme gar nicht zu) bis 5 (stimme voll zu) zugeordnet. Ein niedriger Mittelwert lässt demnach auf eine geringe Zustimmung schließen.

Wie sieht es mit der Kenntnis über konkrete digitale Werkzeuge für den Musikunterricht aus? Für

diese Items wurden der 5-stufigen Likert-Skala Werte von 1 (kenne ich gar nicht) bis 5 (nutze ich oft) zugeordnet. Ein niedriger Mittelwert lässt demnach auf keine bis geringe Kenntnis des digitalen Werkzeugs schließen. Einige Ergebnisse sind in Tabelle 2 dargestellt.

Die Ergebnisse zeigen häufig eine hochsignifikante Steigerung der Mittelwerte von Semesteranfang zu Semesterende mit einer mittleren bis hohen Effektstärke. Die Studierenden schreiben sich bessere technische Fähigkeiten für die Nutzung digitaler Werkzeuge zu, kennen sich besser mit digitalen Werkzeugen aus, die sie für das Ausführen von Musik nutzen können, und sind deutlich mehr der Auffassung, dass Schülerinnen und Schüler durch den Gebrauch digitaler Werkzeuge bessere Lernresultate erzielen.

Die Freitextantworten geben weitere Einblicke. Nützlich finden Teilnehmer die *Xylophon-App*, da man gemeinsam mit der ganzen Klasse musizieren kann auch wenn wenig Instrumente vorhanden sind. (6. Sem.)

Als Fazit wird z.B. genannt: *Ich konnte einige digitale Werkzeuge kennenlernen, die den MU bereichern können.* (5. Sem.)

Nichtmusikern wird der Zugang zum Musizieren erleichtert: *wichtig für die Zukunft, macht es „unmusikalischen“ Menschen leichter; alternative Möglichkeiten zum Gestalten von MU* (6. Sem.)

Der Einsatz digitaler Werkzeuge soll jedoch nicht übertrieben werden: *In Zukunft möchte ich eine gute Mischung aus digitalen Werkzeugen und Unterricht ohne digitale Tools finden. Nicht zu viel und nicht zu wenig!* (6. Sem.)

Der Fokus im Musikunterricht wird vor allem in der Grundschule sicherlich nach wie vor auf dem Mu-

sizieren mit „echten“ Musikinstrumenten liegen. Es sollte kritisch gefragt werden, wo digitale Werkzeuge einen Mehrwert darstellen und den Musikunterricht bereichern können (Schellberg, 2023). Wenn in Lehrveranstaltungen die Nützlichkeit digitaler Tools für das gemeinsame Musizieren, Musik erfinden und zur Erleichterung der Unterrichtsvorbereitung aufgezeigt wird, dürfte das die Wahrscheinlichkeit der späteren Anwendung erhöhen.

5. Forschung zur Basisqualifikation

5.1 Voraussetzungen am Semesteranfang und Einschätzung der eigenen Musikalität

Die musikalischen Voraussetzungen der Studierenden am Semesteranfang sind sehr heterogen. Bei manchen beschränken sich die Erfahrungen mit Musik auf die vergangene Schulzeit, andere spielen seit Jahren ein Instrument oder engagieren sich in Ensembles oder Chören.

Viele Lehramtsstudierende, die das Fach Musik nicht studieren, haben laut den Selbsteinschätzungen zu Beginn des Semesters

- Angst vor dem Singen
- Angst, das Musizieren mit Instrumenten nicht optimal anleiten zu können
- ein allgemeines Gefühl von Inkompetenz, sobald es um musikalische Inhalte geht (Küntzel, 2020)
- trauen sich das Fach nicht zu (Schellberg, 2005)

Die Ergebnisse der Studie von Schellberg (2018) mit 469 Studierenden zeigen bei Einschätzung der Studierenden, die an der Befragung am Semesteranfang und -ende teilgenommen haben, auf einer Skala von 1 (wenig musikalisch) bis 10 (hoch musikalisch) eine signifikante Steigerung von 5,0 auf 5,8.

Bei den Studierenden, die ihre Musikalität zu Beginn eher gering mit 1-6 einschätzten ($n=138$), steigerte sich die Einschätzung der eigenen Musikalität hochsignifikant ($p = ,000$) von 3,8 ($SD = 1,64$) auf 5,0 ($SD = 1,92$) mit einer mittleren Effektstärke (Cohens's $d = -,65$). Bei den Items im Fragebogen, die sich auf Einstellungen zur Musikalität und zum Musikunterricht beziehen, zeigten sich ebenfalls positive Veränderungen von Semesteranfang bis -ende. Nach dem Seminar hat die Angst vor dem Musikunterricht abgenommen, und es sind weniger der Ansicht, dass ihnen der Musikunterricht nicht leichtfallen wird. Weniger Studierende halten sich für musikalisch nicht talentiert und weniger sind davon überzeugt, dass nur musikalisch ist, wer ein Instrument spielt (Schellberg, 2018, 155). Die Studierenden entdecken somit das aktive Mu-

sizieren möglicherweise für sich selbst als positiven Beitrag zur eigenen Lebensgestaltung. Musik trägt nachweislich zur Salutogenese bei und kann einen Ausgleich für den oftmals belastenden Lehrberuf bieten. Zudem wird im Rahmen der Lehrveranstaltungen das Bewusstsein für einen ressourcenschonenden Umgang mit der eigenen Stimme im pädagogischen Alltag verdeutlicht.

5.2 Ergebnis: Faktoren zur Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartung

Ob sich Lehrkräfte zutrauen, Musik zu unterrichten, hängt von ihrer Selbstwirksamkeitserwartung ab. Nach Bandura (1997) versteht man unter Selbstwirksamkeit den Glauben an unsere Fähigkeit, eine bestimmte Aufgabe lösen zu können. Nach dem Besuch der Basisqualifikation zeigen die Ergebnisse der Studie von Schellberg (2018) eine signifikant höhere Einschätzung der Selbstwirksamkeitserwartung und auch der eigenen Musikalität. Durch das Seminar konnten somit alle nach Bandura (1997) relevanten Faktoren wie Gelingenserfahrungen, stellvertretende Erfahrungen durch die Beobachtung von Rollen- und Verhaltensmodellen (Seminarleitung) und die Wahrnehmung positiver Emotionen wirksam geworden sein, die die Selbstwirksamkeitserwartung beeinflussen und diese Steigerung erklären.

Insbesondere die Erfahrung, dass die Teilnehmenden in der Lage waren, ein Instrument zu spielen und musikalische Handlungen auszuführen, stärkte ihre Selbstwirksamkeitserwartung am meisten. Die Ergebnisse der Studie liefern Hinweise auf weitere Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen, die wahrscheinlich zur positiveren Wahrnehmung des zukünftigen Musikunterrichts beigetragen haben, wie zum Beispiel das gemeinsame Singen, die Vermittlung von Fach- und didaktischem Wissen sowie die Bereitstellung von schulbezogenem Material (Schellberg, 2018).

Durch die praktische Musikausübung und das gemeinsame Musizieren werden sich die Studierenden ihrer eigenen musikalischen Fähigkeiten bewusst und die Selbstwahrnehmung ihrer Stärken wird aktiviert. Starke Erlebnisse wie das gemeinsame Musizieren hinterlassen Spuren im Gedächtnis und werden ein Teil der Selbstwahrnehmung, der Selbstreflexion, der Selbstbewertung und schließlich der Selbstbeschreibung – zusammengefasst ein Teil des Selbstkonzepts (Spychiger, 2017, 282). „Auch war ich beeindruckt, wie durch Klatschen und Stampfen der Rhythmen der Kurs in einen musikalischen Grundzustand versetzt wurde“ (m, SoSe 2016). Musikalische Erfahrungen bauen somit das musikalische Selbstkonzept auf

(Spychiger, 2017, 281). Die höhere Einschätzung der eigenen Musikalität legt nahe, dass so die Entwicklung eines positiven musikalischen Selbstkonzepts auch im Sinne von Selbstwirksamkeitserwartungen befördert werden kann (Spychiger, 2007).

6. Gastdozierende und Forschungsaufenthalte

Im Laufe der Jahre haben einige Gastdozierende zusätzliche Impulse für die Lehre gesetzt.

Im Bereich „Musik machen“ kam aus Augsburg der bekannte Liedermacher, Buchautor und Grundschullehrer Helmut Maschke, der 2014 einen Workshop für Studierende und Grundschullehrkräfte hielt. Seine variativen Zugänge zur Liederarbeit überzeugten und begeisterten alle Teilnehmenden. Für den Bereich „Musik erfinden“ war 2015 Professorin Dr. Viviane Beineke, Universidade do Estado de Santa Catarina aus Brasilien zu Gast. Die Studierenden erzielten sehr schöne Ergebnisse beim Erfinden von Musik zu kleinen Gedichten.

In Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Tomas Sauer, Lehrstuhl für Mathematik mit Schwerpunkt Digitale Bildverarbeitung fand 2015 ein Konzert von Fundevogel alias Ursel Peters & Hans Hegner aus Berlin mit mittelalterlicher Musik und einem Vortrag zu Mechthild von Magdeburg – die Minnesängerin Gottes statt. So wurde die Musikgeschichte im Mittelalter anschaulich und lebendig. In seinem Gastvortrag „Zeit als kompositorische Herausforderung in der Musik des 20. Jahrhunderts“ präsentierte Prof. Dr. Rudolf-Dieter Kraemer aus Augsburg (2018) unbekannte und überraschende Kompositionen wie die „Harley-Davidson“ für 9 Harley Davidsons, Synthesizer und Trompete von Dieter Schnebel.

Um Motivation zum Musizieren ging es 2017 bei Prof. Dr. Gary McPherson, Director des Melbourne Conservatorium of Music in Australien, der auf seiner Europareise in Passau Station machte. Beim Vortrag „Motivated music learner: Implications of research for music teaching and learning“ präsentierte der international renommierte Forscher und Herausgeber zahlreicher Oxford Handbooks of Music Education seine Ergebnisse aus vier Jahrzehnten Forschung.

Können wir Klänge sehen, Farben hören und Musik durch visuelle Formen repräsentieren? Die Gastwissenschaftlerin Dr. Rivka Elkoshi aus Tel Aviv in Israel forscht zu Synästhesien beim Musikhören und hielt 2018 einen Workshop zu „Translating Musical Sounds into the Visual Realm of Shapes and Colors“. Die dort entstandenen Bilder der Studierenden zu Musikstücken waren sehr aufschlussreich.

Wie man Musik mit Laptops machen kann, zeigte uns Prof. Dr. David Loberg Code aus den USA von der Western Michigan University in Kalamazoo bei mehreren Besuchen. Nach einer Einführung in 2014 wurde in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Tomas Sauer, Lehrstuhl für Mathematik mit Schwerpunkt Digitale Bildverarbeitung 2016 das „LOPass“ (Laptop Orchester Passau) gegründet, in dem Studierende der Mathematik und Musikpädagogik mitwirkten. Unter der Leitung von Prof. Dr. David Loberg Code wurde den Zuschauern beim Konzert ein völlig neuartiges Klangerlebnis zuteil. Laptops werden dabei für die Entwicklung und Ausführung musikalischer Klänge auf der Bühne verwendet. Das Laptoporchester demonstrierte dabei einen Ausschnitt aus der vielfältigen Bandbreite der auf dem Laptop programmierten Klänge. Das Laptoporchester ist dabei sowohl eine neue Kunstform wie eine interdisziplinäre Lernumgebung, bei der Musiker und Programmierer zusammenkommen.

Beim Besuch in 2019 zeigte Prof. Dr. David Loberg Code den Teilnehmenden im Seminar Digitale Medien die Funktionsweise des MaKey MaKey-Boards. Mit einer kleinen Platine lassen sich leitfähige Objekte in Computertasten umwandeln. In kürzester Zeit lassen sich damit kreative, auf Berührungen reagierende Installationen z.B. mit Gemüse und Obst herstellen, auf denen man eine Melodie spielen kann.

Professorin Gabriele Schellberg absolvierte einige Forschungsaufenthalte im Rahmen des faculty exchange-Programms an unseren Partneruniversitäten Western Michigan University in Kalamazoo, USA (2013), der University of Puget Sound in Tacoma, USA (2017) sowie an der University of Western Australia in Perth, Australien (2014). Fachgespräche mit Mitgliedern der jeweiligen Schools of Music, der Kontakt mit weiteren Kolleg:innen der Universität, die Teilnahme an Lehrveranstaltungen und Vorträgen sowie die Hospitation in Schulen brachten



Bild 1: Primary School Shanghai

interessante Einsichten im Rahmen der Vergleichenden Musikpädagogik, die teilweise auch Eingang in die eigene Lehre fanden.

Während ihres Besuchs in Shanghai im November 2019 hatte Gabriele Schellberg die Möglichkeit, Alex Ruthmann zu treffen, Director of Music Education und Director of the NYU Music Experience Design Lab (MusEDLab) an der NYU Steinhardt, und bekannt für seine Arbeit mit digitalen Medien, insbesondere für die Groove-Pizza (<https://musedlab.org/>). Alex Ruthmann arbeitet auf dem Campus Shanghai und führte Gabriele Schellberg durch die Räumlichkeiten des „Program on Creativity and Innovation“. Im Anschluss daran konnte Gabriele Schellberg die Testphase der aQWERTYon-App mit studentischen Versuchspersonen beobachten (<https://musedlab.org/aqwertyon>). Beim Besuch an der Tian Shan No. 1 Primary School, Maotai Road, Shanghai mit Frau Xia Hua und Frau Jiao Su vom Teacher Training Center in Shanghai erhielt Gabriele Schellberg eine Führung durch das Musikzentrum. Zwei Schüler präsentierten Musikstücke (s. Bild 1), woran sich ein Austausch über musikpädagogische Fragen anschloss.

7. Musikalische Projekte

Um Studierenden der Musikpädagogik Gelegenheit zur Musizier- und Vortragspraxis zu geben, werden jedes Semester Klassenvorspiele durchgeführt. Bei der jährlichen Weihnachtsfeier mit Glühwein und Plätzchen können die Studierenden in gemütlicher Atmosphäre gemeinsam Weihnachtslieder singen und mit eigenen musikalischen Beiträgen auftreten. Weitere musikalische Projekte der Professur werden im Folgenden vorgestellt.

7.1 Bayerischer Abend

In Gesprächen mit Maria Pohl vom Kulturbüro des Studentenwerks der Uni Passau entstand 2011 die Idee, einen bayerischen Abend zu veranstalten, der nach dem Motto „Wecke den Bayern in dir“ Studierenden aus dem Ausland einen Einblick in die regionale Kultur in Form von Volksmusik, Volkstanz (darunter Profis im Schuhplatteln) und amüsanten Mundart-Geschichten geben sollte. Es fanden sich bald genügend Mitwirkende, die diesem Abend mitgestalten wollten, darunter Dr. Hans Göttler, der Innstädter Männerchor, die Stub'n'nsi des Trachtenvereins D'Unterinntaler samt Volkstanzgruppe, der Volkstanzkreis Passau, eine Tanzgruppe der Basisqualifikation Musikpädagogik, eine Studi-Stub'n'nsi und weitere Studierende in verschiedenen Ensembles. Veranstaltungsort war die Mensa, wo mit Unterstützung des Mensa-Küchenleiters Herrn Kern allen Gästen eine bayerische Brotzeit und verschiedene Biersorten angeboten werden konnten. Die Besucher hatten auch die Möglichkeit, sich dank Frau Dr. Spannbauer-Pöllmann mit Hilfe des Sprechenden Sprachatlas sowie des Sprachatlas Niederbayern die mundartliche Aussprache vieler Begriffe aus dem Bayerischen Wald und Böhmerwald anzuhören und zu vergleichen. Der große Erfolg des ersten Abends führte zu einer Wiederholung in 2013 unter dem Motto: So feiern die Bayern! Echte bayerische Kultur erleben mit witzigen Sketchen, frechen und bodenständigen Liedern, zünftiger Blasmusik, urbayerischen Tänzen, dazu deftige Brotzeit und süffiges Bier (s. Bild 2).

7.2 Kinder singen in der Universität

2011 plante die Universitätsleitung in Zusammenarbeit mit dem Studentenwerk Niederbayern/Oberpfalz ein Sommerfest auf der Innwiese mit verschiedenen kulturellen Veranstaltungen unter dem Titel „J'UNWiesn“. Für den Kindernachmittag wurde die Musikpädagogik angefragt, sich mit einem Programmpunkt zu beteiligen. So kam die



Bild 2: Plakat Bayerischer Abend 2013



Bild 3: J'UN!wiesn



Bild 4: Aktionstag 2016

Idee eines Schülerchortreffens auf, bei dem die beteiligten Schulen Lieder einüben und alle Teilnehmenden in einem großen, gemeinsamen Chor auf der J'UNLwiesn auftreten. Nach dem großen Erfolg des gemeinsamen Singens Passauer Grundschüler auf der J'UNLwiesn trat der Schülerchor beim Kindernachmittag der J'UNLwiesn auch 2012 und in 2013 sogar in einem Zirkuszelt auf der Innwiese auf (s. Bild 3).

Initiiert von der Bayerischen Landeskoordinierungsstelle Musik (BLKM) fand 2013 der erste „Aktionsstag Musik in Bayern“ statt. An diesem Tag singen und musizieren Kinder innerhalb ihrer Kindertagesstätte oder Schule in Kooperation mit anderen unter dem Motto „ZusammenSingen“. Seitdem kommen jedes Jahr Kindergartenkinder und Grundschülerinnen und -schüler zum gemeinsamen Singen in die Universität. Aus der BLKM-Broschüre werden Lieder ausgewählt, für die Studierende im Rahmen eines Seminars Einsinggeschichten, Liedereinführungen und Liedbegleitungen mit verschiedensten Instrumenten erarbeiten. Für die beteiligten Lehrkräfte wird eine Lehrerfortbildung angeboten.

Zum „Tag der Nachhaltigkeit“ an der Universität Passau im Juni 2023 trafen sich rund 400 Kinder im Hörsaal 1 zum gemeinsamen Singen. Das Projekt „Earth Choir Kids – Unsere Stimmen für das Klima“ (Horn, 2022) möchte das Thema musikalisch in das Bewusstsein der Kinder rücken. Schon im Vorfeld übten die Klassen mit ihren Lehrkräften eifrig ausgewählte Songs von Reinhard Horn ein. Studierende und Lehrbeauftragte begleiteten die Lieder mit Instrumenten und der Zusammenklang mit den begeistert singenden Kindern bereitete allen Anwesenden ein unvergessliches Hörerlebnis. Auch die Abendveranstaltung zur Verleihung des Nachhaltigkeitspreises gestalteten SchülerInnen und Studierende mit den motivierenden Liedern. Das Erleben des institutionenübergreifenden Musizierens in diesen Dimensionen ist einzigartig und so ist das gemeinsame Singen am Aktionstag für die Kinder ein besonderes Gemeinschaftserlebnis, wo sie in besonderer Weise erleben können, welch große Freude Musik bereiten kann.

7.3 Familientag

Seit Einführung des Familientags am Buß- und Bettag für Kinder von Uniangehörigen, die an diesem schulfreien Tag Betreuung brauchen, beteiligt sich die Professur für Musikpädagogik mit einem oder zwei Workshopangeboten. Für das kontinuierliche Angebot in den vergangenen zehn Jahren gab es in diesem Jahr eine Urkunde für die Pro-

fessur. Workshopthemen für Grundschulkinder waren beispielsweise Wasser, Herbst, Fahrzeuge, Leckereien, Spielzeug und Feuer in der Musik sowie Trommeln. Studierende aus dem Begleitseminar zum Praktikum bereiteten jeweils kleine Unterrichtseinheiten zum jeweiligen Thema vor, führten sie mit den Kindern durch und äußerten sich danach sehr positiv über die Gelegenheit der direkten musikpädagogischen Arbeit mit Kindern.



Bild 5: Familientag 2022 zum Thema Feuer in der Musik

Literaturangaben

- Altenmüller, E. (2018). Vom Neandertal in die Philharmonie. Warum der Mensch ohne Musik nicht leben kann. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy. The exercise of control. New York: W.H. Freeman.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2013). München: Amtsblatt Nr. 23.
- Beauchamp, G. & Harvey, J. (2006). 'It's one of those scary areas'. Leadership and management of music in primary schools. *British Journal of Music Education*, 23(01), 5–22.
- Eberhard, D. M. & Sammer, G. (2021). Unterrichtsstörungen. Eine mehrdimensionale Perspektive. PaMina, 48, 5–9.
- Geißler, K. A. (1985). Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen. Lernen in Seminargruppen. Tübingen: Dt. Inst. für Fernstudien an d. Univ. Tübingen.
- Gies, S., Jank, W. & Nimczik, O. (2001). Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen. *Diskussion Musikpädagogik* 9, 6–24.
- Gretsch, P. & Gotzel, R. (2021). Musical Literacy. Skizze einer postmodernen Musikdidaktik. In J. Treß, G. Brunner, C. Lietzmann & S. Schmid (Hrsg.), *Mastery & Mystery. Musikunterricht zwischen Lehrgang und offenem Konzept* (S. 351–374). Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.
- Hammel, L. (2012). Sich über Diskrepanzen definieren: Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Musikpädagogische Forschung*, Bd. 33. (S. 237–255). Essen: Die Blaue Eule.
- Herbst, S. (2018). Praktische Theorie und theoretische Praxis forschend entdecken. Perspektiven und Möglichkeiten des (musik-)unterrichtlichen Kompetenzerwerbs Lehramtsstudierender im Rahmen des Praxissemesters. In T. Krettenauer, H.-U. Schäfer-Lembeck & S. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Musiklehrer*innenbildung: Veränderungen und Kontexte. Beiträge der Kooperativen Tagung München 2018* (S. 265–275). München: Allitera Verlag (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, Band 6).
- Hofbauer, V. C. (2017). Motivation von Musiklehrern. Dissertation. Wiesbaden: Springer VS.
- Horn, R. (2022). Earth Choir Kids – Die Geschichte zum Projekt. Verfügbar unter <https://earth-choir-kids.com/geschichte/>
- Klinkhammer, G. (2013). Heilkraft der klassischen Musik. Bach und Mozart gegen Bluthochdruck. Dtsch. Arztebl. International, 110, 51-52), A-2493-A-2493.
- Verfügbar unter: <https://www.aerzteblatt.de/int/article.asp?id=152514>.
- KMK Kultusministerkonferenz (2019). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- Küntzel, B. (2020). Plötzlich Musiklehrer*in. Fachfremd Musik in der Grundschule unterrichten. Handorf: Luggert.
- Kurt, H. & Wagner, B. (2002). (Hrsg.), *Kultur – Kunst – Nachhaltigkeit, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. Schulart- und fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele sowie Alltagskompetenz und Lebensökonomie*. Essen: Klartext.
- Lehmann, C. (2021). Der genetische Notenschlüssel. Warum Musik zum Menschsein gehört (Neuaufgabe). München: Herbig.
- Lehmann-Wermser, A., Weishaupt, H. & Konrad, U. (2020). Musikunterricht in der Grundschule. Aktuelle Situation und Perspektive. Verfügbar unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/musikunterricht-in-der-grundschule-all>
- Mägdefrau, J. & Birnkammerer, H. (Hrsg.) (2022). *Gestufte Standards für die Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrerbildung*. Sonderausgabe PARadigma. Hrsg. F. Stelzer & H.-S. Fuchs. Passau. (erweiterte Fassung, 2022)
- Merker, B. (2014). Warum wir musikalisch sind - Antworten aus der Evolutionsbiologie. In W. Gruhn & A. Seither-Preisler (Hrsg.), (2014). *Der musikalische Mensch. Evolution, Biologie und Pädagogik musikalischer Begabung* (Olms Forum, Bd. 9, 2014). Hildesheim: Olms. S. 255-280.
- Oberhaus, L. (2015). Fächerübergreifender Unterricht - Musik in allen Fächern. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule - Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 330-341). Innsbruck: Helbling.
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2016). FALKO-M: Zur Konzeptualisierung des Professionswissens von Musiklehrkräften. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Musikwissenschaft* (S. 107-120). Münster: Waxmann.
- Rimbau, R. (2020). Lota und der Müll (M. Steigerwald, Übers.) Aschaffenburg: Alibri.
- Schäfer, T., Sedlmeier, P., Stadler, C. & Huron, D. (2013). The psychological functions of music listening. *Frontiers in Psychology*, 4, 1–33.
- Schäfer, T. & Sedlmeier, P. (2018). Musik im Alltag: Wirkungen, Funktionen und Präferenzen. In A.C. Lehmann & R. Kopiez (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie*. Bern: Hogrefe, S. 247–271.

- Schellberg, G. (2005). Musikalische Voraussetzungen künftiger Grundschullehrer. In J. Vogt. (Hrsg.), *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 26 (S. 78–93). Essen: Die Blaue Eule.
- Schellberg, G. (2018). Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden im Rahmen der „Basisqualifikation Musik“. In B. Klausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (S. 145-167). Münster: Waxmann.
- Schellberg, G. (2023). Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien im Musikunterricht. Zur Professionalisierung der Musiklehrkräftebildung. In E. Meidel, S. Kruse-Weber, B. Clausen, A.J. Cvetko & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Vermessung der Musikpädagogik - Reflexionen - Brennpunkte - Perspektiven. Festschrift für Stefan Hörmann zum 60. Geburtstag* (S. 223–252). Münster, New York: Waxmann.
- Schellberg, G. & Haydn, C. (2022). Bilderbücher musikalisch gestalten. 81–91. Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht. Bd. 4 Nr. 2 (2022): Materialien zur Musiklehrer*innenbildung. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.11576/dimawe-4905>
- Sigl, M. (2022). Kunst, Musik und Sport in Szene gesetzt. S. 72–80. Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht. Bd. 4 Nr. 2 (2022): Materialien zur Musiklehrer*innenbildung. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.11576/dimawe-4904>
- Spychiger, M. (2007). „Nein, ich bin ja unbegabt und liebe Musik“. Ausführungen zu einer mehrdimensionalen Anlage des musikalischen Selbstkonzepts. *Diskussion Musikpädagogik*, 33, 9–20.
- Spychiger, M. (2017). From musical experience to musical identity. Musical self-concept as a mediating psychological structure. In R.A.R. MacDonald, D.J. Hargreaves & D. Miell (Hrsg.), *Handbook of musical identities* (S. 267–287). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. (2023). Schulart- und fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele sowie Alltagskompetenz und Lebensökonomie. Verfügbar unter: <https://www.lehrplan-plus.bayern.de/uebergreifende-ziele/grundschule>
- Stampfl, I. (2005). Musikpädagogik als Wissenschaft und Praxis: 25 Jahre Musik an der Universität Passau. Hrsg. v. Inka Stampfl. Passau: Ostler Druck.
- Tomek, R. & Urhahne, Detlef (2022). Relating teachers' coping styles to student noise and perceived stress. *Educational Psychology*, 1–21.
- Wahl, D. (2013). Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln (3. Aufl. mit Methodensammlung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weber, B. (2017). Musikunterricht im digitalen Wandel. M. Rheinländer & B. Weber (Hrsg.), *Digitale Medien im Musikunterricht. Bestandsaufnahme, Reflexion, Perspektiven: Kongress „Musikunterricht und Multimedia“ an der Niedersächsischen Landesmusikakademie Wolfenbüttel 20.-21. Mai 2016* (S. 27-48). Handorf: Lugert.
- Wirnsberger, K. (2017). Kreative Ideen für die Kita: Kinder, Kunst und Nachhaltigkeit. Verfügbar unter <https://kita-global.de/kreative-ideen-fuer-die-kita-kinder-kunst-und-nachhaltigkeit/>

Psychologie für den Lehrberuf an der Universität Passau

Detlef Urhahne, Judith Schweppe und Susanne Mayr

In diesem Beitrag werden die Aktivitäten der Psychologie an der Universität Passau in der Lehre, der Forschung und der Einwerbung von Drittmitteln dargestellt. Aktuell wird die Psychologie von zwei Professuren für Pädagogische Psychologie und Lehren und Lernen mit digitalen Medien sowie einem Lehrstuhl für Mensch-Maschine-Interaktion getragen. Die Mitarbeitenden der Psychologie kümmern sich schwerpunktmäßig um die Ausbildung von Lehramtsstudierenden und engagieren sich darüber hinaus in weiteren Bachelor- und Masterstudiengängen. In der Forschung werden grundlegende wie anwendungsnahe Erkenntnisse zu Fragen des Lehrens, Lernens und Unterrichtens, zur Nutzung digitaler Technologien sowie zur Kompetenzförderung und Gesunderhaltung von Lehrkräften gewonnen. Die Beteiligung an einer Reihe von Verbundprojekten und die Einrichtung einer Forschungsinfrastruktur ermöglichen es, auch zukünftig zur Entwicklung und Förderung des Menschen wirksam beizutragen.

1. Kurze Fachbeschreibung

Die Psychologie gilt als die Wissenschaft vom Erleben und Verhalten von Menschen. Sie bietet differenzierte und empirisch fundierte Erkenntnisse zu Fragen und Herausforderungen in Schule und Unterricht. Qualitätsvolles professionelles Handeln als Lehrkraft ist ohne grundlegende Kenntnisse von psychologischen Theorien und Befunden nicht denkbar.

Die Psychologie bietet umfangreiche Erkenntnisse, um Schülerinnen und Schüler aller Schulformen und Jahrgangsstufen in fachlicher wie erzieherischer Hinsicht zu fördern. Dazu zählt das Wissen über Lernen, Gedächtnis und Wissenserwerb, über die geistigen, motivationalen und emotionalen Voraussetzungen des Lernens sowie die Veränderungsprozesse, die Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung durchlaufen. Die Psychologie beinhaltet grundlegende Erkenntnisse über effektives Lehren und Unterrichten, professionelles Erfassen und Bewerten von Lernleistungen und Lernprozessen und gibt Methoden an die Hand, um häufig auftretende Lern- und Verhaltensstörungen von Schülerinnen und Schülern zu diagnostizieren und zu behandeln (Urhahne, Dresel & Fischer, 2019).

2. Entwicklung in Passau

Professor Dr. Werner Traxel wurde 1981 als erster Lehrstuhlinhaber für Psychologie an die Universität Passau berufen und nahm dort die Aufgabe an, ein Institut für Geschichte der Neueren Psychologie zu gründen. Im Fokus stand die Erforschung der Geschichte der Psychologie und die Sammlung von Literatur, Instrumenten und Apparaten historisch bedeutsamer Arbeiten (Lüer & Gundlach, 2010). In der Lehre war es die Hauptaufgabe, angehende Lehrkräfte zu unterrichten, denn die bayerische Lehramtsprüfungsordnung verlangte und verlangt bis heute eine Prüfung in Psychologie. Durch die

sich verändernde Struktur der Universität Passau wurde 2009 eine Verlagerung des Instituts an die Universität Würzburg und Änderung des Namens in Adolf-Würth-Zentrum für Geschichte der Psychologie notwendig (Gundlach & Stock, 2012). Die Werner und Rosemarie Traxel-Stiftung trägt finanziell zum Erhalt dieser für die Psychologie in Deutschland bedeutenden Sammelstätte bei.

Professor Dr. Hans Mogel wurde 1992 Lehrstuhlinhaber für das Fach Psychologie. Mogel befasste sich in seinen frühen Forschungsarbeiten mit der Psychologie des Kinderspiels und seiner Funktion und Wirksamkeit für die kindliche Entwicklung (Mogel, 1991, 2008). In seinen späteren Arbeiten widmete er sich dem Gefühl der Geborgenheit als einem fundamentalen Lebenssystem und der Frage, welche Rolle ihm bei Einsamkeit, Schlafstörungen, Kummer, Angst, Trauer oder Negativbewertungen zukommt (Mogel, 2016). In der Lehre wurde die Psychologieausbildung erweitert und neben Lehramtsstudierenden auch Diplomstudierenden der Informatik ein Lehrangebot unterbreitet.

Die weitere Entwicklung des Lehrstuhls für Psychologie an der Universität Passau stand unter keinem guten Stern. Zwar konnte das Fachgebiet 2014 mit Professorin Dr. Susanne Narciss und 2017 mit Professor Dr. Christof Wecker namhaft besetzt werden, doch blieb deren wissenschaftliche Expertise auch anderen Universitätsleitungen nicht verborgen. Weitere Rufe und Rufannahmen führten zu kurzen Verweildauern der Lehrstuhlinhaberin und des Lehrstuhlinhabers in Passau. Die mangelnde Kontinuität im Personaltableau sorgte letztlich auch dafür, dass der Lehrstuhl 2019 der Psychologie verloren ging und von der Philosophischen Fakultät in einen Lehrstuhl für Medienkulturwissenschaft umgewidmet wurde.

Ein starker Aufwuchs an Lehramtsstudierenden erforderte es, dass 2013 für die Dauer von zunächst drei Jahren zwei neue Professuren für Psychologie

mit den Schwerpunkten Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie geschaffen wurden. Die entwicklungspsychologische Professur von Professorin Dr. Stefanie Jaursch wurde nach Ablauf der Frist mit einer neuen Denomination versehen, um dem Digitalisierungsschwerpunkt der Universität Passau besser Rechnung zu tragen. Aktuell wird die Psychologie an der Universität Passau von drei Personen vertreten. Professor Dr. Detlef Urhahne ist seit 2013 verantwortlich für die Pädagogische Psychologie. Professorin Dr. Judith Schweppe hat seit 2020 die Professur für Psychologie mit dem Schwerpunkt Lehren und Lernen mit digitalen Medien inne. Professorin Dr. Susanne Mayr bekleidet seit 2015 einen neuen Lehrstuhl für Psychologie mit Schwerpunkt Mensch-Maschine-Interaktion, der im Zuge des Ausbauprogramms Technik Plus ins Leben gerufen wurde. Im Folgenden wollen wir über das Angebot der Psychologie in der akademischen Lehre berichten und einen Einblick geben, wie sich das Fach Psychologie mit Forschungsarbeiten in aktuelle Diskurse zur Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern einbringt.

Heutzutage ist die Lehramtsausbildung in Passau von kognitiv-konstruktivistischen und humanistischen Ansätzen geprägt. Durch gezielte Instruktionen und verständige Förderung durch die Dozierenden sollen die Lernenden so zu fachlichem Wissen und persönlichen Erkenntnissen gelangen (Klauer & Leutner, 2012; Schnotz, 2019).

3. Psychologie in der Lehre

3.1 Studiengänge

Die Psychologie ist an verschiedenen Studiengängen der Universität Passau beteiligt. Die beiden Psychologie-Professuren kümmern sich schwerpunktmäßig um die Ausbildung von Lehramtsstudierenden der Grund-, Mittel- und Realschule sowie des Gymnasiums und engagieren sich darüber hinaus im Bachelor of Education und Master Bildungs- und Erziehungsprozesse. Der Lehrstuhl für Psychologie ist mit einzelnen Seminaren an der Ausbildung von Lehramts- und Pädagogikstudierenden beteiligt und bietet weitergehend eine Reihe von Vorlesungen und Seminaren für Bachelorstudierende in den Studiengängen „Medien und Kommunikation“, „Journalistik und Strategische Kommunikation“, „Internet Computing“, „Informatik“ sowie „Digital Transformation in Business and Society“ an.

3.2 Fachliche Inhalte

Die Psychologie hat sich im Laufe ihrer wissenschaftlichen Entwicklung von den Anfängen im endenden 19. Jahrhundert bis heute stark gewandelt. Psychoanalytische und behavioristische Theorien

sind in den Hintergrund getreten. Heutzutage ist die Lehramtsausbildung in Passau von kognitiv-konstruktivistischen und humanistischen Ansätzen geprägt. Durch gezielte Instruktionen und verständige Förderung durch die Dozierenden sollen die Lernenden so zu fachlichem Wissen und persönlichen Erkenntnissen gelangen (Klauer & Leutner, 2012; Schnotz, 2019).

Für das Lehramtsstudium hat sich ein Kerncurriculum Psychologie etabliert, das von den bayrischen Psychologieprofessorinnen und -professoren fortlaufend aktuell gehalten wird. Neben traditionellen Themen wie Lernen durch Verstärkung oder Modelllernen finden darin auch moderne Studieninhalte wie Lernen mit digitalen Medien oder die Entwicklung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften ihren Niederschlag. Das Kerncurriculum selbst gliedert sich in drei große Themenblöcke: die Psychologie des Lernens und Lehrens,

die Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter sowie die pädagogisch-psychologische Diagnostik und Evaluation. In Passau wird die Entwicklungspsychologie in einer Grundlagenvorlesung behandelt und die beiden anderen The-

menblöcke durch eine weitere Grundlagenvorlesung abgedeckt. Hinzu kommen für alle Lehramtsstudierenden je zwei Seminare, in denen ausgewählte Inhalte des Kerncurriculums Psychologie vertieft behandelt und diskutiert werden können.

3.3 Staatsexamen Psychologie

Eine besondere Herausforderung in der Lehre stellt die Vorbereitung der Lehramtsstudierenden auf das Staatsexamen Erziehungswissenschaften (EWS) dar. Zusätzlich zu den Vorlesungen werden daher von erfahrenen Studierenden Tutorien abgehalten, in denen die Vorlesungsinhalte nachbesprochen und geübt werden können. In Repetitorien werden die Studierenden von einer langjährigen Mitarbeiterin mithilfe ehemaliger Prüfungsaufgaben auf das Verfassen psychologischer Texte vorbereitet. Bis zum Sommersemester 2022 wurde darüber hinaus in einem gemeinsamen Projekt mit Professor Dr. Frank Fischer, dem Lehrstuhlinhaber für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der LMU München, an der Virtuellen Hochschule Bayern ein bayernweiter digitaler Vorbereitungskurs auf das EWS-Examen Psychologie angeboten.

Ein Lehrbuch (Urhahne et al., 2019), zu dem Psychologinnen und Psychologen aller bayerischen Universitätsstandorte mit Lehramtsausbildung beigetragen haben, sorgt für einen gemeinsamen Wissensfundus zur Erstellung von Aufgaben. Alle Aufgaben des Staatsexamens sind nach einem einheitlichen Schema konstruiert. Erwartungshorizonte, die über einen gemeinsamen Server zwischen den bayerischen Lehrenden auf freiwilliger Basis ausgetauscht werden, erleichtern die objektive Bewertung der Staatsexamensleistungen in der Psychologie.

4. Psychologie in der Forschung

Um die Relevanz psychologischer Forschung für die Lehrkräftebildung und das Lehren und Lernen im Klassenzimmer zu verdeutlichen, sollen an dieser Stelle beispielhaft Forschungsprojekte, die in den letzten Jahren in der Psychologie an der Universität Passau verfolgt wurden, vorgestellt werden.

4.1 Forschung zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften

Die diagnostische Kompetenz ist neben der didaktischen Kompetenz, der fachlichen Kompetenz und der Kompetenz zur Klassenführung eine der vier Grundsäulen guten Unterrichts. Die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften dient der angemessenen Planung, Gestaltung und Evaluation von Unterrichtsprozessen und ist insbesondere dann gefordert, wenn über die schulische oder berufliche Zukunft von Heranwachsenden entschieden wird (Urhahne, Zhou, Stobbe, Chao, Zhu & Shi, 2010). In einer deutsch-niederländischen Forschungskooperation wurde der aktuelle Stand zur Genauigkeit des Lehrerurteils als dem Kernbestandteil der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften aufgearbeitet und in Form eines Überblicksartikels publiziert (Urhahne & Wijnia, 2021). Als Quintessenz der Forschung lässt sich festhalten, dass Lehrkräfte ihre Urteile über Schülermerkmale auf gut beobachtbaren und validen Indikatoren aufbauen sollten. Ein standardisierter Leistungstest ist ein besserer Indikator für Schülerleistungen als willkürliches Ausfragen in der Klasse. Lehrkräfte sollten optimistisch in ihren Erwartungen an Lernende sein, aber realistisch in ihren Urteilen. Dadurch wirken Lehrkräfte in den Augen der Schülerinnen und Schüler motivierend, aber auch gerecht.

Gezieltes Training ist notwendig, um Urteils Kompetenzen zu verbessern. Lehrkräfte werden nicht alleine durch Erfahrung zu besseren Diagnostikern! Vielmehr können häufige Rückmeldungen über das Korrigieren kurzer Tests oder von Hausaufga-

ben helfen, die diagnostische Urteilsfähigkeit von Lehrkräften zu verbessern. Dabei kann der Einsatz technologischer Hilfen wie Learner Response Systeme das Sammeln zuverlässiger Schülerdaten durch die Lehrkräfte wesentlich erleichtern (Zhu & Urhahne, 2018). Eine hohe Urteils genauigkeit genügt allerdings noch nicht, Schülerinnen und Schülern zu besseren Leistungen zu verhelfen. Es müssen weitere fachliche und didaktische Mittel und Kompetenzen hinzukommen, um die Stärke eines genauen Lehrkrafturteils voll ausschöpfen zu können.

4.2 Forschung zur Gesundheit von Lehrkräften

Lehrkräfte sind zu etwa einem Viertel ihrer Arbeitszeit mit Schullärm konfrontiert (Kristiansen, Lund, Nielsen, Persson & Shibuya, 2011). Schullärm entsteht nicht nur im Klassenzimmer, sondern kann auch durch äußere Faktoren (z. B. Verkehr), Geräusche im Schulgebäude (z. B. mangelnde Schalldämmung), Aktivitäten (z. B. Getrappel auf dem Gang) oder Geräte (z. B. Klimaanlage) verursacht sein. Lehrkräfte bewerten Lärm als Belastung und berichten vermehrt von Stresssymptomen. Schullärm kann einen konstanten Pegel von 80dB erreichen und ist damit genau so laut wie der Verkehrslärm einer vielbefahrenen Hauptstraße.

In experimentellen Studien und Online-Erhebungen wurden die Auswirkungen von Schullärm auf die Konzentrationsfähigkeit und das Urteilsvermögen von angehenden und praktizierenden Lehrkräften untersucht (Tomek & Urhahne, 2022a, 2022b). Es zeigten sich die befürchteten negativen Wirkungen des Schullärms auf das Stresserleben von Lehrkräften. Bei kurzzeitiger Belastung konnten diese noch kompensiert werden, doch wenn die Belastung andauerte, ergaben sich klare Leistungseinschränkungen: die Aufmerksamkeit sank und die Korrektur von Deutschdiktaten fiel deutlich schwerer, auch wenn Lehrkräfte zu diesem Zeitpunkt bereits keinem Schullärm mehr ausgesetzt waren (Tomek & Urhahne, 2022a).

Vergleichsweise am stärksten von Schullärm betroffen sind Lehrkräfte, die ein geringes schulisches Engagement bei geringer Belastbarkeit aufweisen (Tomek & Urhahne, 2022b). Geräuschsensible Lehrkräfte erfahren mehr Stress und eine stärkere stimmliche Belastung, was mit lärmbedingtem Burnout einhergeht (Tomek & Urhahne, 2023). Aus dieser Forschung lässt sich ableiten, dass durch bessere Pausenregelungen, Verkleinerung von Klassen, bauliche Maßnahmen oder Stärkung der Persönlichkeit die Gesundheit von Lehrkräften erhalten oder gesteigert werden kann.

4.3 Forschung zur Digitalisierung des Unterrichts

Flipped Classroom ist eine Unterrichtsmethode, bei welcher die Phasen des traditionellen Unterrichts miteinander vertauscht sind. Dies bedeutet, dass die Phase der Wissensvermittlung nicht wie normalerweise im Unterricht selbst stattfindet, sondern bereits zuhause mithilfe digitaler Medien geschieht. Dafür eignen sich beispielsweise Erklärvideos, in denen eine Thematik oder die Lösung eines Problems schülergerecht und kompakt, klar und strukturiert erläutert wird. Der darauf aufbauende Unterricht ist durch längere Phasen schülerzentrierten, kollaborativen Lernens und Übens gekennzeichnet, da die Wissensvermittlung durch die Lehrkraft entfällt.

In einer Metaanalyse, die alle verfügbaren, weltweit veröffentlichten Studien zu diesem Thema zusammenfasste, wurde die Wirksamkeit des Unterrichtskonzepts Flipped Classroom für Schülerleistungen in der Sekundarstufe unter-

sucht (Wagner, Gegenfurtner & Urhahne, 2021). Zusätzlich wurden auch eigene Daten von fast ein tausend Achtklässlern an niederbayerischen Realschulen gesammelt (Wagner & Urhahne, 2021). Obwohl die Methode des Flipped Classrooms immer mehr an Aufmerksamkeit gewinnt und zu den gegenwärtigen Trends im Bildungsbereich zählt, ist sie nicht uneingeschränkt zu empfehlen. Besonderes Augenmerk sollte auf die didaktischen Merkmale von Flipped Classroom gelegt werden. Zu diesen Gestaltungsmerkmalen zählen die Verwendung von formativen Bewertungen (z. B. Quiz), Aktivitäten vor dem Unterricht (z. B. Online-Diskussionen), Lernaktivitäten im Unterricht (z. B. schülerzentrierte Arbeitsweisen) und die Verwendung von Lernmanagementsystemen (z. B. Moodle).

4.4 Forschung zur lernförderlichen Gestaltung digitaler Lernumgebungen

Aus einflussreichen Theorien des (multimedialen) Lernens wie etwa der Theorie der kognitiven Belastung (Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011) oder der Kognitiven Theorie des Multimedia-Lernens (Mayer, 2024) lassen sich Empfehlungen darüber ableiten, wie digitale Lernumgebungen möglichst lernförderlich gestaltet sein sollten. Der Fokus dieser Theorien

liegt dabei darauf, Beschränkungen des menschlichen kognitiven Systems zu berücksichtigen und vor allem das Arbeitsgedächtnis, welches für das Lernen entscheidend, aber in seiner Kapazität beschränkt ist, nicht zu überlasten. Daraus ergibt sich etwa die Empfehlung, bildhafte Informationen mit gesprochenem anstelle von geschriebenem Text zu kombinieren. Allerdings werden in diesen Theorien aktuelle Erkenntnisse zur Funktionsweise des Arbeitsgedächtnisses nicht berücksichtigt, die stärker die Bedeutung von Aufmerksamkeitsprozessen und von Wissen im Langzeitgedächtnis für die optimale Nutzung der Arbeitsgedächtniskapazität betonen (Schweppe, 2021; Schweppe & Rummer, 2014). So zeigte sich, dass Gestaltungsvorgaben wie die Empfehlung zur Nutzung gesprochener

So zeigte sich, dass Gestaltungsvorgaben wie die Empfehlung zur Nutzung gesprochener Texte dann nicht zu besseren – oder sogar zu schlechteren – Lernleistungen führen, wenn es um längerfristiges Lernen geht (Schweppe & Rummer, 2016). Solche Befunde stellen die Generalisierbarkeit der Gestaltungsempfehlungen infrage und legen ebenfalls nahe, das Langzeitgedächtnis bei der Gestaltung multimedialer Lernumgebungen stärker in den Blick zu nehmen, um auch die Konsolidierung von Wissensinhalten und deren Abrufbarkeit zu fördern (Schweppe, 2021; Schweppe, Eitel & Rummer, 2015; Schweppe & Rummer, 2016).

ner Texte dann nicht zu besseren – oder sogar zu schlechteren – Lernleistungen führen, wenn es um längerfristiges Lernen geht (Schweppe & Rummer, 2016). Solche Befunde stellen die Generalisierbarkeit der Gestaltungsempfehlungen infrage und legen

ebenfalls nahe, das Langzeitgedächtnis bei der Gestaltung multimedialer Lernumgebungen stärker in den Blick zu nehmen, um auch die Konsolidierung von Wissensinhalten und deren Abrufbarkeit zu fördern (Schweppe, 2021; Schweppe, Eitel & Rummer, 2015; Schweppe & Rummer, 2016).

4.5 Forschung zu wünschenswerten Erschwernissen beim Lernen

Einen Fokus auf das langfristige Lernen und auf die Konsolidierung und Abrufbarkeit von Wissensinhalten legt auch die Forschung zu sogenannten „wünschenswerten Erschwernissen“ beim Lernen (Lipowsky, Richter, Borromeo-Ferri, Ebersbach & Hänze, 2015). Darunter versteht man solche Methoden oder Strategien, die den Lernenden den Lernprozess erschweren, aber vor allem langfristig mit besseren Lernleistungen einhergehen. Es wird argumentiert, dass so die spätere Abrufbarkeit des zuvor erworbenen Wissens erhöht und damit Vergessen reduziert werden kann. Besonders gut untersucht sind drei wünschenswerte Erschwernisse, die die Gestaltung von Übungs- und Wiederholungsphasen betreffen: (1) das Lernen durch (Selbst-)Tests als frühes Üben des Gedächtnisabrufs, z. B. beim Lernen mit Karteikarten oder

beim Beantworten von Quizfragen zu den Lerninhalten, wie es auch viele Studierende aus Vorlesungen kennen (z. B. mit Kahoot); (2) das verteilte Üben, also das Verteilen von Wiederholungs- und Übungszeit über einen längeren Zeitraum anstelle von langen Übungsphasen am Stück sowie (3) das verschachtelte Üben – das Aneignen und Einüben ähnlicher, aber zu unterscheidender Lerninhalte im Wechsel anstatt jeden Gegenstand zunächst für sich zu üben. In eigenen Experimenten konnten wir zeigen, dass das Lernen durch (Selbst-)Tests auch zu besseren langfristigen Lernleistungen führt als andere generative Lernaktivitäten wie das Notizenmachen (Rummer, Schweppe, Gerst & Wagner, 2017). Uneinheitlich ist die Befundlage derzeit noch hinsichtlich der Frage, ob „open book“-Übungstests (also solche, bei denen die Lernenden bei der Beantwortung von Übungsfragen auf die Lernmaterialien zurückgreifen können) das Lernen in gleichem Maße unterstützen wie der Abruf allein aus dem Gedächtnis (Wenzel, Schweppe & Rummer, 2022) oder in geringerem Maße (Rummer, Schweppe & Schwede, 2019; Schweppe & Rummer, 2023). Ein entscheidender Einflussfaktor könnte hierbei die Komplexität der Lerninhalte sein (Rummer & Schweppe, 2022).

5. Aktuelle Drittmittelaktivitäten

Die Passauer Psychologie ist aktuell an einer Reihe von Verbundprojekten beteiligt. Die Frage, wie wünschenswerte Erschwernisse in den Schulunterricht integriert und mit anderen generativen Lernaktivitäten verbunden werden können, um nachhaltiges Lernen zu fördern, steht im Mittelpunkt einer aktuellen DFG-Forschungsgruppe mit dem Titel „Nachhaltiges Lernen: Kognitive Mechanismen und effektive Umsetzung im Unterricht“ (Sprecher: Professor Dr. Tobias Richter, Julius-Maximilians-Universität Würzburg). In den unterschiedlichen Teilprojekten werden dabei das Lernen durch (Selbst-)Tests, das verteilte und das verschachtelte Üben untersucht. Im Passauer Teilprojekt „Der Testungseffekt und die Komplexität des Lernmaterials“ erforscht Professorin Dr. Judith Schweppe gemeinsam mit Professor Dr. Ralf Rummer von der Universität Kassel das Lernen mit digitalen Übungstests zu Texten unterschiedlicher Komplexität im schulischen Deutschunterricht. Im Vordergrund steht die Frage, ob beim Lernen mit komplexen Texten Lernende zusätzlich durch längere initiale Lernphasen oder die Nutzung von Lernmaterialien im Sinne von „open book“-Tests unterstützt werden sollten, damit auch in diesem Fall das Potential von Übungstests zur Förderung des nachhaltigen Lernens ausgeschöpft werden

kann. Bei der Erstellung der Lernmaterialien und der Integration in den Deutschunterricht wird das Projekt von Professor Dr. Markus Pissarek (Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur) unterstützt.

Darüber hinaus ist die Psychologie mit einem Teilprojekt am Projekt SKILL.de („Strategien zur Kompetenzentwicklung: Innovative Lehrformate in der Lehrerbildung, digitally enhanced“, Projektleitung: Professorin Dr. Jutta Mägdefrau & Professor Dr. Jan-Oliver Decker) beteiligt, das im Rahmen der zweiten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung vom BMBF gefördert wird. Ziel des psychologischen Teilprojekts ist es, einen Test zur Erfassung von Kompetenzen im Bereich „Information and Media Literacy“ bzw. digitaler Kompetenzen für Schülerinnen und Schüler im Grundschulalter zu konzipieren und empirisch zu erproben.

Bereits seit 2019 forschen Professorin Dr. Susanne Mayr und Dr. Malte Möller vom Lehrstuhl für Psychologie mit Schwerpunkt Mensch-Maschine-Interaktion im Rahmen einer DFG-Forschungsgruppe „Merkmalsintegration und -abruf in der Handlungssteuerung“ (Sprecher: Professor Dr. Christian Frings, Universität Trier). In dem vom BMBF seit 2021 geförderten Verbundprojekt „GreifbAR“ zur Mensch-Technik-Interaktion, an dem auch das Deutsche Forschungszentrum für Künstliche Intelligenz und die Charité Berlin beteiligt sind, erforscht Professorin Dr. Susanne Mayr Möglichkeiten des Einsatzes von realen Werkzeugen in Virtual Reality/Augmented Reality-Szenarien zum Kompetenzerwerb, beispielsweise in der chirurgischen Ausbildung beim Erlernen von speziellen Knotentechniken. Daneben erforscht Professorin Dr. Susanne Mayr seit 2020 zusammen mit Professor Dr. Jens Großklags (Technische Universität München) und Professor Dr. Johann Kranz (Ludwig-Maximilians-Universität München) in dem vom Bayerischen Forschungsinstitut für Digitale Transformation geförderten Verbundprojekt „Awareness, Motivation and Implementation of Data Portability“ aus psychologischer, wirtschaftlicher und technischer Perspektive, wie das DSGVO-Recht auf Datenübertragbarkeit besser gesellschaftlich verankert und leichter genutzt werden kann. Das Projekt möchte damit einen Beitrag zur informationellen Selbstbestimmung in der digitalen Gesellschaft leisten.

In Bezug auf die Forschungsinfrastruktur hat die Passauer Psychologie in Kooperation mit dem Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur und dem Lehrstuhl für Deutsche Sprachwissenschaft im Jahr 2024 ein neues gemeinschaftliches Forschungslabor eingerichtet und eröffnet. Im Sprach- und Kognitionslabor (kurz „SKoLa“)

stehen den beteiligten Professuren räumliche Ressourcen für computerbasierte Laborexperimente, Interviews, Befragungen und andere Formen der Datenerhebung zur Verfügung. Ziel der Laborgemeinschaft ist die Schaffung einer gemeinsamen räumlichen und technischen Infrastruktur zur Umsetzung quantitativer und qualitativer empirischer Forschungsvorhaben unter besonderer Berücksichtigung von sogenannten „Open Science“-Praktiken, die die Transparenz im gesamten Forschungsprozess erhöhen sollen.

6. Ausblick

Die Psychologie an der Universität Passau hat sich im Laufe der Zeit als ein fester Bestandteil der Lehramtsausbildung etabliert. Sie wird in der Lehre und

im Staatsexamen von den Passauer Studierenden stark nachgefragt und kann in der Forschung mit grundlegenden wie anwendungsnahen Erkenntnissen aufwarten. Sie nimmt aktuelle Fragen zum Lehren, Lernen und Unterrichten, zur Nutzung digitaler Technologien sowie zur Kompetenzförderung und Gesunderhaltung von Lehrkräften in den Blick und liefert Antworten, die auf andere Personen, Situationen und Kontexte übertragbar sind. Für die Zukunft ist zu wünschen, dass die Psychologie in Passau den eingeschlagenen Weg weiterverfolgen und mit ihren Projekten und Erkenntnissen zur Entwicklung und Förderung des Menschen in Schule und Unterricht wirksam beitragen kann.

Literaturangaben

- Gundlach, H. & Stock, A. (2012). Das Adolf-Würth-Zentrum für die Geschichte der Psychologie der Universität Würzburg. *Psychologische Rundschau*, 63(4), 205–217.
- Lüer, G. & Gundlach, H. (2010). Nachruf auf Werner Traxel. *Psychologische Rundschau*, 61(1), 51–51.
- Klauer, K. J. & Leutner, D. (2012). *Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Kristiansen, J., Lund, S. P., Nielsen, P. M., Persson, R. & Shibuya, H. (2011). Determinants of noise annoyance in teachers from schools with different classroom reverberation times. *Journal of Environmental Psychology*, 31(4), 383–392.
- Lipowsky, F., Richter, T., Borromeo-Ferri, R., Ebersbach, M. & Hänze, M. (2015). Wünschenswerte Erschwernisse beim Lernen. *Schulpädagogik Heute*, 6, 1–10.
- Mayer, R. E. (2024). The past, present, and future of the Cognitive Theory of Multimedia Learning. *Educational Psychology Review*, 36, 8.
- Mogel, H. (1991). *Psychologie des Kinderspiels. Die Bedeutung des Spiels als Lebensform des Kindes, seine Funktion und Wirksamkeit für die kindliche Entwicklung*. Berlin: Springer.
- Mogel, H. (2008). *Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel*. Berlin: Springer.
- Mogel, H. (2016). *Geborgenheit: Quelle der Stärke. Wie ein Lebensgefühl uns Kraft gibt*. Berlin: Springer.
- Rummer, R. & Schweppe, J. (2022). Komplexität und der Testungseffekt: Die mögliche Bedeutung der Verständnissicherung für den Nutzen von Abrufübung bei komplexem Lernmaterial. *Unterrichtswissenschaft*, 50, 37–52.
- Rummer, R., Schweppe, J., Gerst, K. & Wagner, S. (2017). Is testing a more effective learning strategy than note-taking? *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 23, 293–300.
- Rummer, R., Schweppe, J. & Schwede, A. (2019). Open-book vs. closed-book tests in university classes: A field experiment. *Frontiers in Psychology*, 10:463.
- Schnotz, W. (2019). *Pädagogische Psychologie kompakt*. Weinheim: Beltz.
- Schweppe, J. (2021). Lernen mit digitalen Medien – eine psychologische Perspektive. In M. Seifert & S. Jöckel (Hrsg.), *Bildung, Wissen und Kompetenz(-en) in digitalen Medien. Was können, wollen und sollen wir über digital vernetzte Kommunikation wissen?* (S. 57–68). Berlin: Böhlmann & Schremmer Verlag.
- Schweppe, J., Eitel, A. & Rummer, R. (2015). The multimedia effect and its stability over time. *Learning & Instruction*, 38, 24–33.
- Schweppe, J. & Rummer, R. (2014). Attention, working memory, and long-term memory in multimedia learning: An integrated perspective based on process models of working memory. *Educational Psychology Review*, 26, 285–306.
- Schweppe, J. & Rummer, R. (2016). Integrating written text and graphics as a desirable difficulty in long-term multimedia learning. *Computers in Human Behavior*, 60, 131–137.
- Schweppe, J. & Rummer, R. (2023). Wrapping up lessons with closed-book and open-book tests. In C. E. Overson, C. M. Hakala, L. L. Kordonowy, & V. A. Benassi (Hrsg.), *In their own words: What scholars and teachers want you to know about why and how to apply the science of learning in your academic setting* (. 494–498). Society for the Teaching of Psychology.
- Sweller, J., Ayres, P. & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. New York: Springer.
- Tomek, R. & Urhahne, D. (2022a). Effects of student noise on student teachers' stress experiences, con-

- centration and error-correction performance. *Educational Psychology*, 42(1), 64–82.
- Tomek, R. & Urhahne, D. (2022b). Relating teachers' coping styles to student noise and perceived stress. *Educational Psychology*, 42(3), 375–395.
- Tomek, R. & Urhahne, D. (2023). Testing a model of noise-related stress in school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103933.
- Urhahne, D., Dresel, M. & Fischer, F. (Hrsg.). (2019). *Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin: Springer.
- Urhahne, D. & Wijnia, L. (2021). A review on the accuracy of teacher judgments. *Educational Research Review*, 32, 100374.
- Urhahne, D., Zhou, J., Stobbe, M., Chao, S.-H., Zhu, M. & Shi, J. (2010). Motivationale und affektive Merkmale unterschätzter Schüler: Ein Beitrag zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(3-4), 275–288.
- Wagner, M., Gegenfurtner, A. & Urhahne, D. (2021). Effectiveness of the flipped classroom on student achievement in K-12 education: A meta-analysis. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35(1), 11–31.
- Wagner, M. & Urhahne, D. (2021). Disentangling the effects of flipped classroom instruction in EFL secondary education: When is it effective and for whom? *Learning and Instruction*, 75, 101490.
- Wenzel, K., Schweppe, J. & Rummer, R. (2022). Are open-book tests still as effective as closed-book tests even after a delay of 2 weeks? *Applied Cognitive Psychology*, 36(3), 699–707.
- Zhu, C. & Urhahne, D. (2018). The use of learner response systems in the classroom enhances teachers' judgment accuracy. *Learning and Instruction*, 58, 255–262.

Von der Katechese zur Religionspädagogik - Die Entwicklung von Theologie und Religionslehrer*innen-Bildung an der Universität Passau

Hans Mendl

Gestalt und Adressaten der Theologie, die die Keimzelle der Universität Passau ist, haben seit dem letzten Jahrhundert einen fundamentalen Wandel erfahren: Bei der Mehrzahl der Studierenden am Department für Katholische Theologie handelt es sich aktuell um künftige Religionslehrerinnen und -lehrer, die hier einen berufsprofessionellen Habitus erwerben. Die Studierenden profitieren von innovativen didaktischen Modellen, die auf ein vernetztes Denken und einen konsequenten Theorie-Praxis-Bezug abzielen.

1. 400 Jahre Theologie in Passau

1.1 Katholische Theologie – ein geschichtlicher Aufriss

Im Jahr 2022 wurde ein 400-jähriges Jubiläum gefeiert: Seit dem Jahre 1622 kann in Passau Theologie studiert werden. Im Kontext der Zeitumstände erwies sich die institutionelle Ausgestaltung der katholischen Theologie in Passau als äußerst wandlungsfähig – bis heute!

Im Jahre 1622 errichteten die Jesuiten in Passau eine Hochschule, die der Heranbildung von Welt- und Ordensgeistlichen diente. Als der Jesuitenorden im Jahre 1773 aufgehoben wurde, führte man die Einrichtung als Fürstbischöfliche Akademie weiter, die teilweise bis zu vier Fakultäten (Theologie, Philosophie, Medizin, Jurisprudenz) hatte. Im Zuge der Säkularisation zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurde diese Einrichtung schrittweise wieder aufgelöst. Der bayerische König Ludwig I. gründete im Jahre 1833 ein Lyzeum mit einer philosophischen und einer theologischen Abteilung. Untergebracht war es im ehemaligen Jesuitenkolleg (heute: Gymnasium Leopoldinum) und seit 1919 im Neubau in der Michaeligasse. 1923 wurde das Lyzeum in „Philosophisch-Theologische Hochschule“ umbenannt. Die Nationalsozialisten schlossen die Hochschule während des Zweiten Weltkriegs. Nach dem Krieg lebte der Lehrbetrieb wieder auf (zur Geschichte: Eggersdorfer, 1933; Leidl, 1978; Landersdorfer, 2000 u. 2007; zu den Lehrpersonen: Würdinger, 1983).

1.2. Keimzelle der Universität Passau

Im Jahre 1978 wurde die Hochschule als Katholisch-Theologische Fakultät in die neu gegründete Universität Passau integriert. Als äußeres Zeichen dafür, dass die Theologie in Passau die Keimzelle der Universität Passau ist, kann die Amtskette des Präsidenten der Universität Passau gelten

(siehe Abb. 1): Sie wurde aus der Amtskette des Rektors der Philosophisch-Theologischen Hochschule umgearbeitet und bei der feierlichen Eröffnung der Universität am 9.10.1978 vom damaligen Vizepräsidenten Prof. Dr. Franz Eser mit folgenden Worten an Rektor Pollok übergeben: „Die Kette trägt die Originalgedenkmünze aus dem Jahre 1612, die das Bildnis des Stifters des Passauer Kollegiums, des Fürstbischofs Leopold zeigt. Das rautenförmige Mittelstück der Kette konnte dank der finanziellen Hilfe des Kuratoriums ergänzt werden. In die eingefügte Platte in Gold ist von meisterlicher Hand das neue Siegel der Universität geschnitten. Ich habe in dieser festlichen Stunde die ehrenvolle Aufgabe, Ihnen Herr Professor Pollok als dem ersten Präsidenten der Universität diese Amtskette zu übergeben“ (Eser, 1978, S. 30). Mit dem Zusatzprotokoll zum Bayerischen Konkordat vom 19.1.2007 ruht die Katholisch-Theologische Fakultät und hat seitdem den Status eines „Departments für Katholische Theologie“, welche in die Philosophische Fakultät der Universität Passau und seit deren Teilung im Jahre 2023 in die Geistes- und Kulturwissenschaftliche Fakultät eingegliedert ist.



Abb. 1: Quellennachweis: Universitätsarchiv Passau, Fotosammlung

1.3. Theologische Lehrer*innen-Bildung in Passau

Das theologische Studium in Passau war lange Zeit ausschließlich „Geistlichenbildung“ (Leidl, 1978, S. 5). Bei der Wiedereröffnung nach dem Zweiten Weltkrieg wurde das Studium auch für Nichttheolog*innen geöffnet (Landersdorfer, 2000, S. 116; Mühlek 1997, S. 44f.); vor allem die pharmazeutische Einrichtung (mit zwei Anfangssemestern in Passau, bevor die Studierenden nach München gingen), die bis zur Gründung der Universität Passau ihre Heimat im Kellergeschoss des Gebäudes in der Michaeligasse hatte, hat einen (geruchlich) bleibenden Eindruck hinterlassen. Die Gründung der Universität Passau bedeutete dann einen markanten Schritt in Richtung einer Weitung auf die Lehrerbildung hin.

Bei der Gründung von neuen Universitäten in den 1970er-Jahren erfolgte eine Integration der Pädagogischen Hochschulen (zu deren Bedeutung für die Lehrerbildung siehe Eggersdorfer, 1950), an denen zuvor künftige Lehrkräfte mit Ausnahme der Gymnasiallehrenden studiert hatten; das Lehramtsstudium in Bayern ist seitdem ein universitäres. Seit 1980 kann in Passau ein Lehramt an Grund-, Mittel- und Realschulen sowie Gymnasium studiert werden. Die Katholisch-Theologische Fakultät hatte in der Folge neben dem Diplomstudiengang für angehende Priester und Laientheologen auch die Lehramtsstudiengänge und seit 1997 auch die Caritaswissenschaft zu bedienen. Mit der Umwandlung in ein Department für Katholische Theologie im Jahre 2007 fiel der Diplomstudiengang weg; heute ist die Mehrzahl der Studierenden am Department für Katholische Theologie in den verschiedenen Lehramtsstudiengängen sowie im Masteraufbaustudiengang Caritaswissenschaft eingeschrieben.

Nach der knappen Skizzierung dieser institutionellen Wegmarken sollen im Folgenden die konzeptionellen Veränderungen des Religionsunterrichts, welche auch Implikationen für ein Lehramtsstudium im Fach Katholische Religion haben, skizziert werden und im Anschluss daran die didaktischen und hochschuldidaktischen Standards eines Studiums der Religionsdidaktik und -pädagogik in Passau, wie sie heute gelten und wie wir sie in Passau entfalten.

2. Religionsunterricht „vor“ und „seit“ Würzburg

2.1 Religionsunterricht „vor Würzburg“

Wer die Entwicklung der Religionsdidaktik beschreibt, kommt um das Stichwort „Würzburg“

nicht herum: Die „Gemeinsame Synode der Bistümer Deutschlands 1970-1975“ (Mendl, 2019a, S. 301f.), die in Würzburg stattfand, hatte das Ziel, die Beschlüsse des Zweiten Vatikanischen Konzils im deutschsprachigen Raum umzusetzen. Für den Religionsunterricht ist der Beschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ aus dem Jahre 1974 von besonderer Bedeutung.

Der Religionsunterricht „vor Würzburg“ war deutlich katechetisch ausgerichtet. Ziel war es, dass die Schüler*innen in den katholischen Glauben ein- und zur Gemeinde hingeführt wurden. Der Hauptgegenstand war der Katechismus; die dort systematisch erfasste Glaubenslehre musste memoriert und wiedergegeben werden. Eine solche kognitive Fokussierung war nur möglich vor dem Hintergrund einer begleitenden religiösen Sozialisation in Kirchengemeinde und Familie. Bedingt durch die Katastrophe der deutschen Geschichte in der Zeit des Nationalsozialismus und die damit verbundene gesellschaftliche Krise danach sowie den Wunsch nach einem geistig-moralischen Wiederaufbau griff man zunächst auf die in den Zeiten zuvor bewährten Wege einer Glaubenserziehung in der Schule zurück, auch wenn die gesellschaftlichen Voraussetzungen dafür zunehmend im Schwinden begriffen waren. Die Folge war, dass ein solcher kirchlich ausgerichteter katechetischer Ansatz – angesichts der Pluralisierung und Ausdifferenzierung der Gesellschaft – als ebenso wenig tragfähig erkannt wurde wie die Beibehaltung von Konfessionsschulen, die Ende der 1960er-Jahre in Gemeinschaftsschulen umgewandelt wurden. Die Abmeldezahlen vom Religionsunterricht stiegen massiv an, was dann für den entsprechenden Handlungsdruck sorgte.

2.2. Karussell der Konzepte

In der Folge bemühte man sich um die Entwicklung von verschiedenen religionsdidaktischen Konzepten, die deutlicher vom lernenden Subjekt und dessen gesellschaftlicher Situierung ausgingen (vgl. ausführlicher: Mendl, 2022b, S. 57ff.).

Der *hermeneutische Religionsunterricht* war inspiriert von den Erkenntnissen einer existentialistischen Exegese: Biblische Texte sollten im Licht der heutigen Wirklichkeit so erschlossen werden, dass eine Auslegung der Tradition in moderne Lebenswelten hinein möglich wurde.

Als Ende der 60er-Jahre, unter den Stichworten der Emanzipation und Aufklärung, der kirchlich orientierte Religionsunterricht unter Druck kam und sich dem Vorwurf der Indoktrination stellen musste, wurde als Antwort darauf erstmals ein *religionskundliches Modell* für den

Religionsunterricht entwickelt. Der Unterricht sollte sich auf eine Information über Religion und Religionen für alle Schüler*innen beschränken und damit eine rein sachorientierte, wertneutrale und kritische Auseinandersetzung mit Religion ermöglichen.

In einem lebenskundlichen Religionsunterricht ging man konsequent von Alltagsfragen aus, die aufgegriffen, diskutiert und mit Hilfe religiöser Traditionen gedeutet werden sollten. Als *problemorientierter Religionsunterricht* verstand sich das Fach im Auftrag einer kritischen Gesellschaftsanalyse; Theologie stand im Dienst der Gesellschaftskritik. Die Lebenswirklichkeit der Schüler*innen wurde nicht nur beschreibend, sondern hinterfragend und problematisierend aufgegriffen. Emanzipation, Selbstfindung und Hilfe zur Lebensbewältigung lauteten die Stichworte der Zeit.

Ein *schülerorientiert-therapeutischer* Religionsunterricht sollte den Raum öffnen, dass Schüler*innen ihre Ich-Identität entwickelten und Sozialisationsdefizite kompensierten. Einbezogen wurden sozialtherapeutische und tiefenpsychologische Erkenntnisse zur Prägung in der Kindheit. Religion und Glaube sollten entgegen den Zwängen der Kindheitserlebnisse als befreiend erlebt werden.

Keines dieser Modelle konnte sich auf Dauer durchsetzen; alle aber lieferten Bausteine für ein verändertes Verständnis einer religiösen Bildung, die letztlich erst mit dem Neuansatz des Synodenbeschlusses „Der Religionsunterricht in der Schule“ der Würzburger Synode in überzeugende und nachhaltige Bahnen gelenkt werden konnte.

2.3. Religionsunterricht „seit Würzburg“

Nicht umsonst gilt der Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ aus dem Jahre 1974 als das Dokument einer Wende. Statt eines katechetischen Modells wurde in diesem Dokument ein Konzept für den Religionsunterricht präsentiert, das radikal diakonisch gedacht ist: Der Religionsunterricht versteht sich als selbstloser Dienst der Kirche am Handlungsort Schule; er leistet einen Beitrag zur Identitätsbildung junger Menschen und zur Humanisierung der Schule. Das auf dieser Basis entfaltete Begründungsszenario trägt auch heute noch: Religiöse Bildung muss sowohl theologisch und pädagogisch fundiert als auch über beide Perspektiven hinweg kulturgeschichtlich, anthropologisch und gesellschaftlich begründet werden. Mit diesem Ansatz wurde das Fach nicht nur wieder gesellschaftsfähig; das skizzierte Begründungsszenario erscheint auch als geeignet, um in einer zunehmend pluralisierten und säkularisierten öffentlichen Schule selbst von denen

akzeptiert zu werden, die Religion und Kirche kritisch gegenüber stehen (Mendl, 2018a): Ein guter Religionsunterricht legt eine kulturgeschichtliche Basis, auf die auch in anderen Fächern zurückgegriffen werden kann, er stützt von seinem Themenspektrum und den sonstigen Angeboten (z.B. im Rahmen der Krisenseelsorge oder der Schulpastoral) her das Individuum im Prozess seiner Identitätsfindung und er bringt vom Anspruch des Evangeliums und einer christlichen Ethik her eine kritische und transfunktionale Dimension in Schule und Gesellschaft ein, die dazu beiträgt, Ideologien gegenüber Widerstand zu leisten. Die kritische Dimension bezieht sich dabei auch ausdrücklich auf die Kirchen selber: Ein Religionsunterricht an der Schule ist einem aufgeklärten Verständnis von Bildung verpflichtet und trägt somit zur Zivilisierung von Religion bei.

Dass im Rahmen des skizzierten Dokuments auch die Schülerschaft in ihrer Vielfalt gesehen wurde – neben den gläubigen kamen auch die suchenden, im Glauben angefochtenen und sich als ungläubig betrachtenden Schüler*innen in den Blick – erforderte dann auch die entsprechenden didaktischen Ausdifferenzierungen im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft.

Lehrkräfte, die noch bei meinem Vorgänger Prof. Dr. Karl Mühlek studiert hatten (er hatte den Lehrstuhl für Pädagogik und Katechetik von 1975 bis zu seiner Emeritierung 1998 inne), erzählen immer wieder, dass der Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ seine Magna Charta gewesen sei, die immer wieder in seinen Vorlesungen thematisiert wurde.

3. Vom Priesteramtskandidaten zur Lehramtsstudentin

3.1. Historische Wegmarken

Aus den Beschreibungen der institutionellen und konzeptionellen Entwicklungslinien lassen sich zwei markante Veränderungen erkennen: Die Adressaten einer theologischen Bildung in Passau waren früher angehende Priester; deren späteres Berufsfeld waren die Gemeindekatechese und -pastoral, daneben auch der Religionsunterricht. Nicht nur die Diözesanpriester studierten an der Fakultät, sondern auch verschiedene Ordenseinrichtungen (Benediktiner, Maristen, Salvatorianer) schickten ihre Studierenden nach Passau, hinzu kamen die Lientheologen (später auch Lientheologinnen), die aber in Passau nie besonders zahlreich vertreten waren.

Das Ansehen der Lehramtsstudierenden ist an Universitäten nach wie vor gelegentlich durchaus etwas problembehaftet, weil man sich in vielen

Fachdisziplinen eher auf die Magister- und Diplom- bzw. Bachelor- und Masterstudierende fokussiert. Diese Tendenz ist auch theologischen Einrichtungen wie denen in Passau nicht fremd: Die Fachwissenschaftler (ja, bis dahin nur Männer!) konzentrierten ihre Aufmerksamkeit lange Zeit in erster Linie auf die Diplomstudierenden. Um meine Kollegen für die (theologischen) Bedürfnisse der Lehramtsstudierenden zu sensibilisieren, initiierte ich bald nach meinem Dienstantritt in Passau ein Buchprojekt (Mendl, 2002), in dem alle Fachvertreter die Bedeutung ihres Faches für die Lehrerbildung erläutern durften. Seit der Umwidmung der Fakultät in ein Department sind es nun ausschließlich Laien, die hier studieren.

Das Berufsziel ist also nicht mehr die kirchliche Pastoral und Katechese, sondern die Befähigung zur Erteilung eines schulischen Religionsunterrichts. „Vom Katecheten zur Religionspädagogin“, so beschrieben Anton Bucher und Silvia Arzt (1999) diese Tendenz schon vor einigen Jahren. Seit der Umwandlung in ein Department und dem damit verbundenen Wegfall des Diplomstudiengangs (heute: Magister Theologiae) stehen die Lehramtsstudierenden im Mittelpunkt aller bei uns angebotenen theologischen Fächer. Und es handelt sich, ähnlich wie insgesamt bei den Studiengängen für ein Lehramt, tatsächlich in der großen Mehrzahl um junge Frauen, die bei uns studieren: Vom Priesteramtskandidaten zur Lehramtsstudentin, vom kirchlichen Katecheten zur Religionslehrerin, so kann man diese Entwicklung auf den Punkt bringen.

3.2. Empirische Studien zu den Eingangsbedingungen heutiger Lehramtsstudierender

Wie ist es um die jungen Leute, wie erwähnt in der Mehrzahl Frauen, bestellt, die heute in Passau ein Lehramtsstudium in einer Fächerkombination mit Katholischer Theologie studieren? Die vor einigen Jahren erhobenen Daten dürften auch heute noch aktuell sein. Mit diesen lassen sich vor allem einige Narrative, die immer wieder bedient werden, relativieren bzw. entkräften. Entgegen der Mutmaßung, man nehme Religion als vermeintlich einfaches Fach so mit, „weil es so ganz ohne Aufwand mitlaufe“ (Mendl, 2002, S. 57), wie aus einer älteren Studie hervorgeht, ergab eine bundesweite neuere Studie, aus der sich aber auch die Daten für den Standort Passau ermitteln lassen, dass das heutige Motiv für ein Lehramtsstudium überwiegend ein intrinsisches ist (Mendl & Riegel, 2011, S. 349): das persönliche Interesse an theologischen Fragen und an Gesprächen mit Menschen über den Glauben, danach mit Abstand gute

Erfahrungen mit dem Religionsunterricht sowie das Bedürfnis nach einer Klärung von persönlichen Glaubensfragen. Fremderwartungen motivieren heute niemanden mehr, das Fach Theologie zu studieren. Heutige Theologiestudierende haben sehr wohl (auch daran wird gelegentlich gezweifelt) religiöse Vorerfahrungen und – im unterschiedlichen Maße – eine Gemeindebindung; ihr Glaube ist durch eine individualisierte Religiosität gekennzeichnet – auch das verwundert nicht.

3.3. Konsequenzen

Von dieser Ausgangslage ergeben sich aber auch konkrete Erwartungen ans Theologiestudium: Man erwartet sich vom Studium neben einer fundierten Wissensbasis ein kommunikatives Ringen um zentrale Glaubensfragen und, wie viele andere Lehramtsstudierende auch, einen deutlich erkennbaren Praxis- und Relevanzbezug der vorgetragenen Inhalte und Theorien (Lück, 2021, S. 201-220). Auch das Studium kann ein Erfahrungsfeld für Felder von Religion sein (ebd., S. 225), was wir in Passau durch entsprechende Kooperationen mit dem Mentorat für Lehramtsstudierende und weitere Maßnahmen konkretisieren (z.B. Blockseminare, Exkursionen nach Assisi oder Israel, spirituelle Angebote, auch in Coronazeiten, Einrichtung eines Meditationsraums).

Die skizzierte Veränderung des Klientels von Priesteramtskandidaten zu mehrheitlich weiblichen Studierenden hat auch kirchenpolitische Implikationen: Heute unterrichten kaum mehr Priester an Schulen; der Religionsunterricht liegt weitgehend in der Verantwortung von kirchlichen Religionslehrkräften (Gemeindereferent*innen, Pastoralreferent*innen) und staatlichen Lehrkräften; das sind in kirchlichem Verständnis zumeist Laien. Auch die Bischöfe wissen um die besondere Rolle, die diese Religionslehrenden als „Brückenbauer“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2005, S. 34f.) zwischen Kindern und Jugendlichen und Kirche haben. Von daher ist es uns in Passau auch ein Anliegen, dass die Studierenden einen Habitus erwerben, in dem sie aus der selbstbewussten Position als kirchliche Laien heraus nicht nur authentisch und transparent das Fach Religion unterrichten, sondern auch, nach allen Qualitätsmaßstäben einer gelingenden Laienspiritualität, entsprechende schulpastorale Maßnahmen durchführen können, gerade auf dem Gebiet des Meditativen und Liturgischen (Mendl, 2015).

4. Standards und Prinzipien des Religionsunterrichts und der Hochschuldidaktik

4.1. Korrelation von Glauben und Leben – Subjektorientierung

Die skizzierten institutionellen und personenbezogenen Rahmendaten lassen sich in mehrfacher Hinsicht mit den entsprechenden didaktischen Standards verbinden, wie wir sie hier in Passau zu entfalten versuchen. Ein zentraler und folgenreicher Begriff in der Religionsdidaktik, der der „Korrelation“, geht auf die Würzburger Synode zurück: „Der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar und das Leben soll im Licht des Glaubens verstehbar werden“, heißt es dort (Der Religionsunterricht an der Schule, 1974, 2.4.2). Es reicht also nicht aus, den Glauben in seiner überlieferten Form „nur“ zu präsentieren, er muss vielmehr konsequent, durchaus auch kritisch und herausfordernd, in seiner Erfahrungssättigung in Beziehung gesetzt werden zur empirischen Wirklichkeit heute. Auch wenn es um die konkrete Umsetzbarkeit dieses Anspruchs, Glaubens- und Lebensfragen permanent aufeinander zu beziehen, in den letzten 47 Jahren reichlich Diskussionen und Anfragen gab, so besteht die Stärke des aktuellen Religionsunterrichts tatsächlich darin, dass alle Lerngegenstände konsequent mit den Lebens- und Glaubenswelten der Schüler*innen verschränkt werden; das ist zumindest der Anspruch, auch wenn in der Praxis natürlich nicht selten Fehlformen festzustellen sind. Von daher ist es konsequent, dass die Subjektorientierung (in Verbindung mit dem Ziel der Identitätsbildung) ein weiteres zentrales Prinzip im Religionsunterricht heute darstellt (vgl. Mendl, 2022b, 182-185; selbstkritisch dazu: Mendl, 2023), an das mühelos auch die anderen Prinzipien (z.B. symbolorientiert, ästhetisch, erinnerungsgeleitet, konstruktivistisch, performativ, kinder- und jugendtheologisch, inklusiv lernen; Mendl 2022b, S. 186-223) angedockt werden können; es versteht sich von selbst, dass die systematische theoretische und praxisbezogene Entfaltung dieser Prinzipien neben weiteren inhaltlichen und didaktischen Fragen zum Kernbestand unserer Vorlesungen und Seminare zählt.

Die Orientierung am Korrelationsprinzip erwies sich bei der Einführung von Bildungsstandards durchaus als ein markanter Vorteil für den Religionsunterricht und die Religionslehrenden: War doch der im Kontext eines Systemwechsels zur Kompetenzorientierung hin oftmals zitierte Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen und der Blick darauf, in welchen Lebenszusammenhängen Lerngegenstände eine Bedeutung erlangen sollen,

für den Religionsunterricht kein Neuland mehr, so ist die Forderung John Hatties, sich Lernprozessen aus der Perspektive der Lernenden anzunähern („Ich sehe Lernen durch die Augen meiner Lernenden“, Hattie, 2014, S. 6) für den Religionsunterricht ebenfalls längst ein Maßstab, der sich auch schon bei Studienanfängern niederschlägt: Deren didaktische Erwartungen an einen guten Religionsunterricht sind stark subjektorientiert und schülerbezogen: Jeder Schüler und jede Schülerin soll etwas für sich aus dem Unterricht mitnehmen und einen eigenen Zugang zum Thema finden (vgl. Mendl & Riegel, 2011).

Ziel eines religionsdidaktischen Studiums ist es, diese „Brille“ eines konsequenten Inhalt-Subjektbezugs aufsetzen zu lernen; dies muss berufsprofessionell und hochschuldidaktisch konkretisiert werden.

Dabei bedarf die Zieloption eines subjektorientierten Religionsunterrichts bereits an der Universität einer hochschuldidaktischen Umsetzung, da auch für unsere Studierenden gilt: Jeder und jede ist ein Einzelfall! Diese Grundüberzeugung ist wissenschaftstheoretisch von einer konstruktivistischen Erkenntnis- und Lerntheorie unterfüttert, die am Lehrstuhl als Grundagentheorie in Forschung und Lehre bearbeitet wird (Mendl, 2005) und in ein internationales Forschungs- und Publikationsprojekt einer konstruktivistischen Religionsdidaktik eingebunden ist, in dessen Rahmen bereits 15 Jahrbücher zur Thematik publiziert wurden (Brieden, Reis, Mendl & Roose, 2024). Ein solcher subjektorientiert-konstruktivistischer Ansatz hat für uns hochschuldidaktische Implikationen: Er zeigt sich beispielsweise im Bemühen um ein breites Angebot verschiedener Prüfungsformate, um unterschiedlichen Lern- und Prüfungstypen und Professionsherausforderungen Rechnung zu tragen (Klausuren mit reproduktiven Anteilen bzw. in Essayform, mündliche Prüfungen, Projektpräsentationen, Portfolio-Arbeiten, Seminararbeiten), und in der didaktischen Gestaltung der verschiedenen Veranstaltungsformate.

4.2. Berufsprofessioneller Habitus – Hochschuldidaktik – Reflexivität

Beim berufsprofessionellen Habitus einer (Religions-)Lehrkraft verbinden sich ein wissenschaftlich-reflexives Moment mit einem reflexiv-pragmatischen: Beim Studium geht es in erster Linie um die Verschränkung einer Wissenschafts- und Berufsorientierung mit einer Persönlichkeitsbildung, in der zweiten Phase der Lehrerbildung sind dann im Optimalfall die im Studium erworbenen Wissensselemente und Kompetenzen der praktischen

Bewährungsprobe ausgesetzt; allmählich sollen sich berufliche Routinen entwickeln, die dann im Berufsalltag immer wieder selbstkritisch betrachtet und weiterentwickelt werden müssen. Der Schlüsselbegriff dabei ist die Reflexivität – als ein zentrales Merkmal einer Profession in sozialen Handlungsfeldern (vgl. Heil, Mendl, Simon & Ziebertz, 2005). Studierende müssen also immer wieder dazu angeregt werden, über die Handlungsbedingungen (Erwartungen der beteiligten Institutionen; eigene Voraussetzungen, z.B. Lebens- und Glaubensbiografie) und Handlungsstrukturen (Routinen, Umgang mit Neuem) nachzudenken. Dieser Anspruch wird in verschiedene Module (z.B. Orientierungskurs, Begleitveranstaltungen bei Praktika – siehe unten) hinein operationalisiert.

4.3. Bedeutsames Lernen

4.3.1. Praktika als Simulation von Berufspraxis

Eine Bewährungsprobe für die Entwicklung einer berufsbezogenen Professionalität stellen im universitären Studium die entsprechenden Praktika dar. Einen unmittelbaren und breit ausgeführten Zugriff haben wir von der Fachdidaktik her im Rahmen des fachdidaktischen Praktikums. Die spätere berufliche Praxis kommt hier sowohl als didaktischer Handlungs- und Gestaltungsort als auch als Professions- und Beziehungsfeld im Sinne einer berufsreflexiven Ebene in den Blick (Mendl, 2018b).

Wir räumen bei der Begleitung der Praktika dem bereits skizzierten Aspekt der Reflexivität einen hohen Stellenwert ein und haben das klassische Setting (Praktikum plus universitäres Begleitseminar) mit drei Elementen erweitert: In einem Praxisworkshop zu Semesterbeginn lernen die Studierenden ein religionsdidaktisches Methodenarsenal kennen, das sie dann begründet bei ihren Praxisversuchen einsetzen sollen. Im Rahmen eines Perspektiventags stellen junge Lehrkräfte, die bei uns studiert haben, ihre beruflichen Alltagserfahrungen vor, die sie in verschiedenen Gesprächsformaten mit Tipps für die Studiengestaltung verbinden: Welche Kompetenzen und Haltungen sind nötig, um erfolgreich (Religion) unterrichten zu können?, lautet die Leitfrage für diese Veranstaltung. Und schließlich werden die Studierenden in einer kollegialen Fallbesprechung dazu angeleitet, reflexiv die eigene Praxis anhand des didaktischen Analysemodells der Elementarisierung (Mendl, 2022b, S. 229-234) zu durchleuchten. Zusammengehalten werden diese verschiedenen Elemente, die immer auch ein Reflektieren über die berufliche Professionsentwicklung implizieren, durch ein

übergreifendes Portfolio, welches nun zu einem E-Portfolio umgestaltet wurde.

Mit gutem Erfolg setzen wir seit einigen Jahren auch das Passauer Kompetenzmodell ein, das wir auf die religionsdidaktischen Praktika hin fachspezifisch entfaltet haben (Mägdefrau u.a., 2014).

4.3.2. Lernwerkstatt Religionsunterricht: eine Schatzkiste kollaborativen universitären Lehrens und Lernens

Eine Besonderheit im universitären Bereich stellt unsere Lernwerkstatt Religionsunterricht dar. Im Sommer 2022 konnten wir, coronabedingt nachgeholt, das 20-jährige Jubiläum feiern. Die Lernwerkstatt ist sowohl in einem räumlichen als auch in einem didaktischen Konzept entfaltet und didaktisch und in ihrer kollaborativen Grundsituierung als Gemeinschaftsprojekt von Lehrenden und Studierenden ein zentrales Herzstück der Religionslehrer*innen-Bildung in Passau (ausführlicher: Mendl, 2018c, Mendl & Sitzberger, 2023); seit Beginn wurden bereits über 200 Veranstaltungen angeboten.

Diese Veranstaltungen werden im Sinne eines Experten-Novizen-Modells von einem Leitungsteam vorbereitet und durchgeführt, das sich aus Lehrstuhlmitarbeiter*innen und Studierenden aus dem Team der Lernwerkstatt zusammensetzt; gemäß dem Ansatz einer *Cognitive Apprenticeship* wird die Vorbereitungsgruppe von einem*r erfahrenen „Expert*in“ geleitet, der/die aber zunehmend Verantwortung an die studentischen „Novizen“ übergibt, die im Laufe der Jahre in die Rolle von planenden, präsentierenden, moderierenden und reflektierenden Expert*innen hineinwachsen. Die Veranstaltungen sind hochgradig experimentell und somit auch fehlerfreundlich angelegt; ein durchgängig ko-konstruktives Arbeiten erfährt eine Vertiefung durch die Teilnahme von Lehrkräften, die von ihrem praktischen Erfahrungshorizont eine kritisch-konstruktive praxisreflexive Einordnung der konkreten Lernformen ermöglichen.

Die Lernwerkstattarbeit ist im Modulsystem integriert und zielt auf ein vernetztes Lernen; dieses Bemühen um eine vernetzende und nachhaltige Hochschuldidaktik kann man am besten am anspruchsvollen Vertiefungsmodul Religionsdidaktik veranschaulichen, das nach dem Lernraumprinzip ausgestaltet ist. Eine religionsdidaktische Vorlesung wird mit dem Besuch von Veranstaltungen der Lernwerkstatt verknüpft; die dort erlebte religionsdidaktische Praxis (mit dem Anspruch, immer wieder innovative Ideen einzuspielen) soll dazu anregen, ein eigenes Praxisprojekt auszugestalten und bei einer Projektpräsentation begründet

Vertiefungsmodul Didaktik des Religionsunterrichts:

Vorlesung und wissenschaftliche Übung „Lernwerkstatt Religionsunterricht“

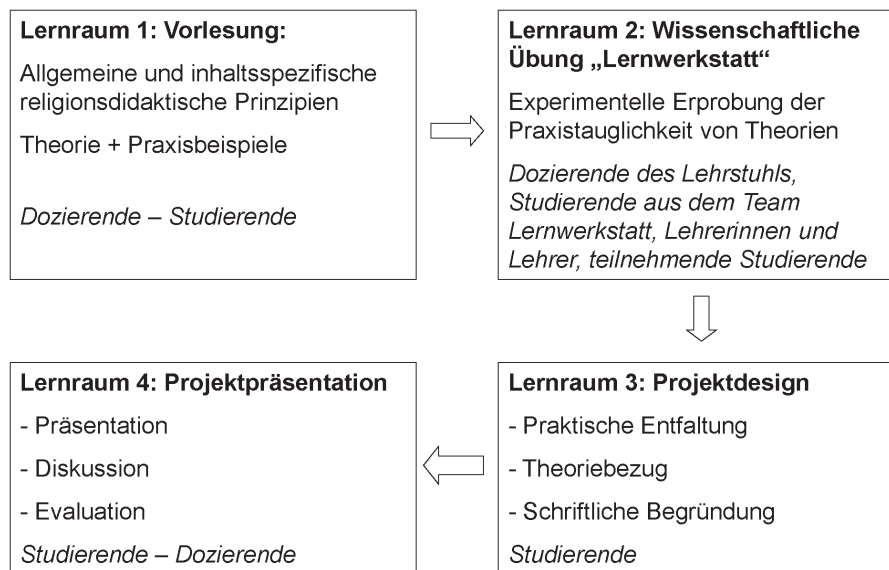


Abbildung 2: Struktur des Vertiefungsmoduls „Didaktik des Religionsunterrichts“ (eigene Quelle)

darzustellen. Dabei werden folgende Kompetenzziele angestrebt:

- Die Studierenden kennen innovative religionsdidaktische Lehr- und Lernformen.
- Sie können aktuelle religionsdidaktische Konzepte auf ihre Praxistauglichkeit hin bewerten.
- Sie können ein eigenes Praxismodell theorie- und zielgruppenorientiert gestalten und präsentieren.

Die Studierenden durchlaufen im gesamten Modul (s. Abb. 1) gestuft angelegte Lernräume mit genau bestimmten *Learning-Outcomes* (Mendl, Sitzberger 2016, S. 166f.)

Die mündliche Modulprüfung führt die Teilmodule „Lernwerkstatt Religionsunterricht“ und eine religionsdidaktische Hauptvorlesung „Theorie religiösen Lernens“ zusammen. Ziel ist es, innovative Prinzipien und Konzepte eines aktuellen Religionsunterrichts (Mendl 2022b, S. 180-223), wie sie in den Vorlesungen präsentiert werden, in einem eigenen didaktisch begründeten Praxisentwurf zu konkretisieren. Dieses Unterrichtsprojekt wird in einem Prüfungsgespräch präsentiert. Die Prüfungsform legt ein besonderes Augenmerk sowohl auf die aktive Darstellung durch die Studierenden als auch die Vernetzung von theoretischen Inhalten aus der Hauptvorlesung mit den praktischen Überlegungen aus dem Teilmodul Lernwerkstatt Religionsunterricht.

4.3.3. Vernetzung als hermeneutisches Prinzip aller Module

Auch die anderen Modulteile und -prüfungen sind so angelegt, dass die Fähigkeit zum vernetzten Denken und zur Zusammenschau von Theorie und Praxis eingefordert wird. So legen wir bei den üblichen Seminaren darauf Wert, dass heuristisch unterschiedliche Ebenen bedient werden: Das theoretische Feld des Gegenstands muss erschlossen, seine praktische Relevanz mit der Seminargruppe im Diskurs oder ganz praktisch ausgelotet werden, was selbstverständlich wieder einer Reflexion zugeführt wird, und im Anschluss erfolgt ein Transfer auf verschiedene Klassenstufen und Schularten hin.

Die Basismodule in den beiden Fächern, die der Lehrstuhl zu betreuen hat, die Religionsdidaktik und die Religionspädagogik, fordern ebenfalls die Vernetzung von Vorlesung und Seminaren ein: Im Basismodul Religionspädagogik verfassen die Studierenden eine Seminararbeit, die einerseits an einem Thema aus einer Seminarveranstaltung andockt und andererseits die entsprechenden passenden Theorie-Grundlagen aus der religionspädagogischen Vorlesung einbezieht. Im Basismodul Religionsdidaktik wird im Rahmen einer Klausur eine Frage zu den Grunderkenntnissen aus dem besuchten Seminar gestellt; dabei müssen die Studierenden Bezüge zu den beiden ebenfalls in der Klausur abgeprüften Vorlesungen und zu den Seminarpräsentationen ihrer Mitstudierenden herstellen.

Eine weitere bedeutende Vernetzungsmöglichkeit haben wir schließlich dank des fächerübergreifenden SKILL.de-Projekts etabliert, an dem wir mit dem Teilprojekt „Ibidigital“ (Identitätsbildung in digitalen Welten) beteiligt sind. Die Zielvorgabe von SKILL.de, nämlich die Desegmentierung und Defragmentierung in der Lehrerbildung aufzuheben, hat die Passauer Religionsdidaktik insofern schon längst eingelöst, als wir uns seit vielen Jahren intensiv mit den staatlichen und kirchlichen Einrichtungen der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung (Seminarlehrende und -schulen, Bischöfliches Schulreferat, Fortbildungseinrichtungen wie Gars am Inn) vernetzen und bei verschiedenen Projekten (Praktika, Lernwerkstatt, Fortbildungen, Lehrer*innentage, Exkursionen, Veranstaltungen des kirchlichen Mentorats für Lehramtsstudierende) auch durch einen konzeptionellen und personellen Austausch konkretisieren. Im Rahmen des SKILL.de-Projekts wurde das ebenfalls seit mehr als 20 Jahren bewährte Forschungs- und Lehrprojekt eines Lernens an fremden Biografien um einen Baustein erweitert: Auf der lehrstuhleigenen Internetplattform „Local heroes“ (<https://www.uni-passau.de/local-heroes>) findet man nun eine Teilrubrik, die mit Beispielen von sogenannten „Sinnfluencern“ bestückt ist, also Personen, die auf nachhaltige Projektideen in digitalen Medien hinweisen (<https://www.uni-passau.de/local-heroes/sinnfluencer>).

4.3.4. Multisensorisch denken lernen

Das lehrstuhleigene Forschungsfeld einer performativen Religionsdidaktik (Mendl, 2017) bedarf auch einer hochschuldidaktischen Grundierung und Entfaltung. Es liegt in der Logik der zuvor skizzierten differenzierten Hermeneutik, dass die performativen Prinzipien einer leib-räumlichen Ausgestaltung von Lernprozessen (Verlangsamung, Versinnlichung, Begegnung, Berührung, Emotionalität, Aneignung – Mendl, 2019b, S. 134f.) im Rahmen unseres hochschuldidaktischen Settings erprobt werden. Das gelingt natürlich weit besser bei Blockseminaren und Exkursionen, wo es die entsprechenden weiteren räumlichen Möglichkeiten gibt. Aber auch im Rahmen der üblichen universitären Seminare und besonders bei den Veranstaltungen der Lernwerkstatt legen wir Wert darauf, dass nicht nur über religionsdidaktische Fragestellungen gesprochen wird, sondern die Studierenden diese auch im geschützten Kreis der Seminargruppe erproben und reflektieren. Ein solches Erproben von Praxisformen ermöglicht ein Ausloten von Chancen und Grenzen solcher performativen Lernformen und das Austesten der

entsprechenden didaktischen Modelle, die auf eine Verschränkung der Ebenen des Diskurses, des Erlebens und der Reflexion abzielen; denn auch performative Lernformen müssen in ein Konzept religiösen Lernens eingepasst werden, das im Sinne einer kognitiven Aktivierung auf das Verstehen von Religion abzielt. Erleichtert wird die Erprobung performativer Lernformen durch die entsprechenden räumlichen Voraussetzungen, wie sie beispielsweise die Lernwerkstatt, das Projektlabor im Kellergeschoss und der noch recht neue Meditationsraum bieten.

Der habitusfördernde Wert einer solchen Hermeneutik des Vernetzens zwischen Theorie und Praxis und einer multisensorischen Annäherung an Lernzusammenhänge wird auch Studierenden bewusst, wie anhand der Auswertung einer Seminarveranstaltung mit den entsprechenden Ankerbeispielen deutlich wird (ausführlicher s. Mendl, 2018b, S. 113f.):

Inkorporiertheit: „Durch die praktische Erprobung konnte ich mich selber besser wahrnehmen und habe meinen eigenen Weg für die Umsetzung im Schulalltag gefunden.“

Emotionalität: „Gedanken, Meinungen, Geschichten werden durch Musik einfach viel verständlicher, nahbarer und sind einfacher darzustellen.“

Sinnstiftung: „Vor allem beim Thema Bewegung & Musik wird durch ausschließliches Reden nicht deutlich, was dadurch ausgelöst werden kann, wie die Phantasie angeregt wird, wie man z.B. einer Bibelstelle auf ganz andere Art und Weise begegnen kann.“

Sozialität: „Gemeinschaft trägt dazu bei, Grenzen zu überwinden.“

Logische und zeitliche Artikulation: „In der Gemeinschaft erlebte Praxis und gemeinsame Überlegungen zu verschiedenen Ausführungen verhelfen zu einer eigenständigen Stellungnahme zu den Methoden, einer besseren Verstehensweise und Sicherheit im Umgang.“

Lernen durch Lehren: „Durch eigenes Ausprobieren und Variieren konnte genau festgestellt werden, inwiefern folgende Methode verwendet werden kann und wie diese praktisch umgesetzt werden kann.“

Reflexivität: „Man kann selber erproben, ob es eine Methode für den eigenen Unterricht ist.“

5. Religionslehrer*innen-Bildung im Fluss

Wie die geschichtlichen Ausführungen zu Beginn dieses Beitrags verdeutlichen, erwies sich die Theologie in Passau auf dem Weg zur Religionslehrer*innen-Bildung seit 1980 in ihrer institutionellen und adressatenorientierten

Ausrichtung als äußerst wandlungsfähig. Das wird auch in Zukunft so sein. Es gilt, die jeweiligen Herausforderungen der Zeit konstruktiv aufzugreifen; diese können neben der Digitalisierung beispielsweise in der Frage bestehen, welche konkrete Organisationsform eine religiöse Bildung an der Schule haben muss, die der zunehmenden Pluralisierung und Säkularisierung der Gesellschaft gerecht wird, oder welchen Beitrag Religion für eine nachhaltige Sicherung unserer Lebensgrundlagen haben kann.

Gleichzeitig ist es für heutige junge Menschen auch in Niederbayern nicht mehr selbstverständlich, sich im Rahmen eines Lehramtsstudiums für das Fach Religion zu entscheiden. Deshalb haben wir in Passau schon lange vor der kultusministeriellen Initiative „Zukunft prägen. Lehrer/-in werden“, bei dem „Lehrerbotschafter“ an Schulen für den Lehrerberuf werben, eine eigene Werbeaktion gestartet: Unsere Studierenden stellen in Schulklassen die verschiedenen Lehramtsstudiengänge vor und nehmen dazu eine Plakatserie mit, die im Rahmen eines Seminars „Im Auftrag des Herrn“ (frei nach den Blues Brothers) entstanden ist: Junge Lehrkräfte und auch Studierende präsentieren

sich auf je einer Schautafel und geben kund, was sie an diesem Beruf und diesem Fach besonders reizt: „Ich möchte zeigen, dass Religion kein altes und verstaubtes Fach ist, sondern stets aktuell und relevant“, so Hannah. „Ich möchte meine Schülerinnen und Schüler zu einem ‚Mit-Gott-rechnen‘ einladen“, so Vera.

Solange es solche engagierte, reflektierte und leidenschaftliche junge Menschen gibt, die Religionslehrerinnen und Religionslehrer werden wollen, besteht Grund zur Hoffnung für die Zukunft des Religionsunterrichts!

Literaturangaben

- Brieden, N., Reis, O., Mendl, H. & Roose, H. (Hrsg.). (2024). Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Bd. 15: Religion im Religionsunterricht. Babenhausen: LUSA-Verlag.
- Bucher, A. A. & Arzt, S. (1999). Vom Katecheten zur Religionspädagogin. Eine empirische Untersuchung über die Studienmotive, die religiöse Sozialisation und die Studienterwartungen von jungen TheologInnen. In Religionspädagogische Beiträge 42, 19-47.
- Der Religionsunterricht in der Schule (1974). In Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe. Bd. 1, Freiburg i. Br. u.a.: Herder, 113-152.
- Eggersdorfer, F. X. (1933). Die Philosophisch-theologische Hochschule Passau. Dreihundert Jahre ihrer Geschichte. Passau: Aktiengesellschaft Passavia.
- Eggersdorfer, F. X. (1950). Die Pädagogische Hochschule als Stätte der künftigen Lehrerbildung. Donauwörth: Auer.
- Eser, Franz (1978). Rede des Vizepräsidenten der Universität Passau. In Der Präsident der Universität Passau und der Verein Kuratorium Universität Passau (Hrsg.), Nachrichten und Veröffentlichungen. Heft 4. Passau, 29f.
- Hattie, J. (2014). Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen, bearb. v. Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Heil, S., Mendl, H., Simon, W. & Ziebertz, H.-G. (2005). Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus. Münster: LIT-Verlag.
- Landersdorfer, A. (2000). Die Wiedereröffnung der Philosophisch-Theologischen Hochschule Passau im Jahre 1945. In P. Fonk, K. Schlemmer & L. Schwenhorst-Schönberger (Hrsg.), Zum Aufbruch ermutigt. Kirche und Theologie in einer sich wandelnden Zeit. FS Franz Xaver Eder. Freiburg – Basel – Wien: Herder, 102-120.
- Landersdorfer, A. (2007). Die Philosophisch-Theologische Hochschule Passau. In D. Burkard & W. Weiß (Hrsg.), Katholische Theologie im Nationalsozialismus. Bd. 1/1: Institutionen und Strukturen. Würzburg: Echter, 445-465.
- Leidl, A. (1978). Der Weg der Philosophisch-Theologischen Hochschule Passau. Ostbairische Grenzmarken 20, 5-14.
- Lück, C. (2012). Religion studieren. Eine bundesweite empirische Studie zu der Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender Religionslehrer/innen. Münster: Lit-Verlag.
- Mägdefrau, J. u. a (2014). Standards und Indikatoren für die Lehrerbildung. In J. Mägdefrau, Standards und Indikatoren für die Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrerbildung. Passau. Verfügbar unter: <https://opus4.kobv.de/opus4-uni-passau/frontdoor/index/index/docId/210>, 11-37.

- Mendl, H. (Hrsg.). (2002). Netzwerk ReligionslehrerInnen-Bildung. Donauwörth: Auer.
- Mendl, H. (Hrsg.). (2005). Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Münster: LIT-Verlag
- Mendl, H. (2007). Katholischer Religionsunterricht – ein Längsschnitt. In R. Lachmann & B. Schröder (Hrsg.), Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 331-364.
- Mendl, H. (2015). Der Charme einer Laienliturgie. Die Chancen jugendnaher religiöser Vollzüge an Schulen. In U. Kropač, U. Meier & K. König (Hrsg.), Zwischen Religion und Religiosität. Ungebundene Religionskulturen in Religionsunterricht und kirchlicher Jugendarbeit – Erkundungen und Praxis. Würzburg: Echter, 197-209.
- Mendl, H. (2017). Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder (3. Aufl.). München: Kösel.
- Mendl, H. (2018a). Was bringt der Religionsunterricht denen, die ihn nicht besuchen? Bildungstheoretische Argumente für die Präsenz von Religion an öffentlichen Schulen. In A. K. Weilert & P. Hildmann (Hrsg.), Religion in der Schule. Zwischen individuellem Freiheitsrecht und staatlicher Neutralitätsverpflichtung. Tübingen: Moor Siebeck, 215-233.
- Mendl, H. (2018b). Selber fliegen oder Fliegen simulieren? Die Bedeutung erlebter Praxis in universitären Lehrveranstaltungen. In M. Riegger & S. Heil (Hrsg.), Habitusbildung durch professionelle Simulation. Konzept – Diskurs – Praxis. Für Religionspädagogik und Katechetik. Würzburg: Echter, 89-116.
- Mendl, H. (2018c). Lernwerkstätten an Universitäten. Ein pädagogischer Zwischenraum. Religionspädagogische Beiträge 78, 102-113.
- Mendl, H. (2019a). Taschenlexikon Religionsdidaktik. Das Wichtigste für Studium und Beruf. München: Kösel.
- Mendl, H. (2019b). Kosten und fühlen – Geschmack auf Religion. Performative Religionsdidaktik als Übersetzungsvorgang. In W. Haußmann, A. Roth, S. Schwarz & C. Tribula (Hrsg.), EinFach Übersetzen. Theologie und Religionspädagogik in der Öffentlichkeit und für die Öffentlichkeit. Stuttgart: Kohlhammer, 131-140.
- Mendl, H. (Hg.) (2022a). Religion erleben: Praxisband Grundschule. Unterrichtsbeispiele, Analysen, Materialien. Ostfildern: Grünewald.
- Mendl, H. (2022b). Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf (9. Aufl.). München: Kösel.
- Mendl, H. (2023). Subjektorientierung unter Druck: neue Normative in der (Religions-)Pädagogik. In: Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education 46 (2023), 53-64. <https://doi.org/10.20377/rpb-270>
- Mendl, Hans (Hg.) (2024). Religion erleben: Praxisband Sekundarstufe. Unterrichtsbeispiele, Analysen, Materialien, Ostfildern: Grünewald.
- Mendl, H. & Riegel, U. (2011). Studienmotive fürs Lehramt Religion. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 63, 344-358.
- Mendl, H. & Sitzberger, R. (2016). Lernwerkstatt Religionsunterricht. Theorie-Praxis-Verschränkung konkret. In PARadigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik. Passau: Tutte, 163-178.
- Mendl, H. & Sitzberger, R. (2023). Rollenwechsel: Studierende als Akteure der Lernwerkstatt Religionsunterricht. In: Kihm, P. / Kelkel, M. / Peschel, M. (Hg.). Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2023, 274-286.
- Mühlek, K. (1997), Die Philosophische-Theologische Hochschule auf dem Weg der Integration als Fakultät der Universität Passau. In W. Schweitzer (Hrsg.), Universität Passau. Gestern – Heute – Morgen. Festschrift für Karl-Heinz-Pollok. Passau: Verlag Neue Presse, S. 44-49.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (2005). Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Bonn, 113-152.
- Würdinger, H. (1983), Die Professoren der philosophisch-theologischen Hochschule Passau 1933-1978. Ostbairische Grenzmarken 25, 152-170.





Berichte aus Projekten in der Lehrkräftebildung

Algorithmisches Denken und Programmieren im Grundschullehramtsstudium

Luisa Greifenstein, Ute Heuer & Gordon Fraser

Informatische Inhalte finden zunehmend Eingang in die Lehrpläne der Grundschulen. Insbesondere Grundschullehrkräfte empfinden jedoch ihre fehlende informatische Fachkompetenz als Herausforderung. Nach dem TPACK-Modell (Mishra & Koehler, 2006) erfordert das Unterrichten informatischer Inhalte jedoch sowohl technologisches Fachwissen (Technological Content Knowledge) als auch pädagogisches Fachwissen (Pedagogical Content Knowledge): Im Informatikunterricht sollte die Lehrkraft sowohl die Hintergründe der Technologien (TCK) als auch die Lernprozesse in Bezug auf informatische Inhalte und Ziele (PCK) kennen und reflektieren können. Um diesbezüglich Synergien zu nutzen und ein breitgefächertes Fachwissen bei Lehramtsstudierenden zu fördern, bietet sich eine Zusammenarbeit von Fachwissenschaft und Fachdidaktik an. So werden an der Universität Passau am Lehrstuhl für Software Engineering II Werkzeuge zur Unterstützung des Programmierens entwickelt und die Werkzeuge mit schulischer Zielgruppe in Zusammenarbeit mit der Didaktik der Informatik verwendet, evaluiert und weitergedacht. Im Projekt „primary::programming“ liegt der Fokus auf angehenden Grundschullehrkräften. Hier werden u.a. im Seminar „Algorithmisches Denken“ Studierende des Grundschullehramts gefördert, immer mit Blick auf fachliche und fachdidaktische Denkweisen. Um Kriterien für einen Lehrerfolg im Themenbereich „Algorithmisches Denken in der Grundschule“ zu ermitteln, wurden die Studierenden regelmäßig schriftlich befragt. Es zeigt sich, dass die Studierenden insbesondere den hohen Praxisbezug schätzen, sich Unterstützung beim Durchdenken der theoretischen Inhalte wünschen und ihren Lerngewinn in der zukünftigen Arbeit mit den neuen Inhalten in der Grundschule sehen.

1. Einführung

1.1. Programmieren in der Grundschule

Der informatischen Bildung im Primarbereich kommt international sowie auch im deutschsprachigen Raum eine zunehmende Bedeutung zu (Heintz, Mannila und Färnqvist, 2016). So gibt es seit drei Jahren die Empfehlungen der Gesellschaft für Informatik „Kompetenzen für informatische Bildung im Primarbereich“ (Best, Borowski, Büttner, Freudenberg, Fricke et al., 2019). Mittlerweile sind informatische Kompetenzen zudem in der Hälfte der deutschen Grundschullehrpläne explizit als verpflichtender Bestandteil integriert (Nenner & Bergner, 2022). Allerdings bleibt bei neuen Inhalten generell oft die Frage offen, inwieweit Lehrkräfte mit dem neuen (Informatik) Lehrplan arbeiten (Wolff & Martens, 2020). Das wird im Grundschulkontext dadurch verschärft, dass insbesondere Grundschullehrkräfte ihr fehlendes Fachwissen als Schwierigkeit wahrnehmen (Greifenstein, Graß und Fraser, 2021; Sentance und Cszimadia, 2017). Weiter haben jeweils etwa zwei Drittel der befragten Grundschullehrkräfte und Studierenden laut eigenen Aussagen keine Programmiererfahrung (Brämer et al., 2020). Außerdem haben Grundschullehramtsstudierende vergleichsweise häufig Fehlvorstellungen wie beispielsweise in Bezug auf den Aufbau des Internets (Dengel & Heuer, 2017) und sie verknüpfen mit Informatik abgesehen vom Programmieren fälschlicherweise die Nutzung digitaler Medien (Döbeli Honegger & Hielscher, 2017). Zudem verfügen sowohl Grundschullehramtsstudierende als auch Grundschullehrkräfte über ein

relativ geringes individuelles Interesse an der Informatik (Brämer et al., 2020).

Zum einen aufgrund dieser Forschungsergebnisse bezüglich kognitiver und affektiver Faktoren und zum anderen wegen der beschriebenen zunehmenden Integration informatischer Inhalte in den Grundschulkontext sollten entsprechende Inhalte in das Studium des Lehramts an Grundschulen aufgenommen und dabei geeignete Kompetenzerwartungen angezielt werden. Veranstaltungen mit informatischen Inhalten für Grundschullehramtsstudierende sollten (1) einen Praxisfokus aufweisen, u.a. um das Interesse zu erhöhen (Brämer, Rehfeldt, Bauer & Köster, 2020), (2) ausreichend theoretische Inputs geben (Haselmeier, 2019) und (3) gleichzeitig die Studierenden nicht fachlich überfordern (Döbeli Honegger & Hielscher, 2017).

1.2. Veranstaltungen für (angehende) Grundschullehrkräfte

Es gibt vereinzelt Veranstaltungen, die dem begegnen und untersucht wurden: Dabei konnten affektive Aspekte wie das Interesse (Brämer et al., 2020) oder das Selbst- und Fachkonzept (Haselmeier, 2019) gesteigert werden. Auch kognitive und didaktische Aspekte wie Fach- und Vermittlungskompetenzen (Nenner, Damnik & Bergner, 2021) und die Bewältigung von Alltagssituationen (Schmitz, 2022) werden im Kontext der Aus- und Weiterbildung (angehender) Grundschullehrkräfte beforscht.

Während die genannten Seminare eine Einführung in verschiedene Themenbereiche der Informatik geben, behandelt das im Folgenden beschriebene

Seminar „Algorithmisches Denken“ des Projekts „primary::programming“¹ ausschließlich Zugänge zum Programmieren in der Grundschule. Dadurch steht ausreichend Zeit zur Verfügung, die zum Verarbeiten vielfältiger Theorie- und Praxiselemente genutzt wird. So kann immer wieder Interesse geweckt und Lerngewinn ermöglicht werden.

2. Aufbau des Seminars

2.1. Rahmenbedingungen

Das Seminar richtet sich überwiegend an Grundschullehramtsstudierende – unabhängig von ihrer Fächerkombination oder Semesterzahl. Es können Leistungspunkte für den freien Wahlbereich (Lehramt Grundschule), für das Zertifikat „Information and Media Literacy“ oder das Erweiterungsfach Medienpädagogik erworben werden. Das Seminarkonzept wurde von dem interdisziplinären Autorenteam dieses Beitrags gemeinsam entwickelt. In das Konzept konnten so Ideen aus den Bereichen Grundschulpädagogik, Medieninformatik, Didaktik der Informatik und Software Engineering einfließen.

Aufgrund der COVID-19-Pandemie wurde das Seminar im Sommersemester 2020 als asynchrones Online-Seminar erstellt. Das Seminar wurde anhand des Studierenden-Feedbacks und eigener Erfahrungen stetig überarbeitet. So wurde in einem Semester jeweils zwei Studierenden pro Einheit aufgetragen, die benötigte Zeit pro Aufgabe zu notieren, um eine passendere Zeitangabe machen zu können, da zuvor von den Studierenden rückgemeldet wurde, dass die Zeitangaben nicht realistisch sind. Die größten Änderungen jedoch bestanden darin, dass auf die Lernplattform ILIAS gewechselt wurde und die letzten Lerneinheiten, in denen es um den Physical-Zugang geht, in Präsenz stattfinden. Die nachfolgenden Ausführungen und die Auswertung des qualitativen Feedbacks beschreiben den aktuellen Stand des Seminars (Sommersemester 2022, n=8). Die Auswertung der quantitativen Selbsteinschätzungen bezieht bis auf den ersten Durchgang zusätzlich auf die vorherigen Semester (n=64).

2.2. Ablauf

Das Seminar besteht aus 15 Lerneinheiten, davon werden zwölf Einheiten asynchron über ILIAS

bearbeitet (wobei die zwölfte Einheit durch einen Unterrichtsbesuch ersetzt werden kann) und drei Einheiten in Präsenz. Der Inhalt der Lerneinheiten wird im Abschnitt „4 Inhalte des Seminars“ näher beschrieben. Im Laufe des Seminars entsteht in Anlehnung an die „Informatikbox“ (Haselmeier, 2019) eine „Programmierbox“. Darin sammeln die Studierenden Materialien und Praxisbeispiele samt eigener Bewertungen.

Im Folgenden wird bezogen auf den Aufbau des Seminars die Umsetzung wichtiger Faktoren des multidimensionalen Bedingungsmodells des Lehrereffolgs (Rindermann, 2003) beleuchtet:

Strukturierung: Ein einheitlicher Aufbau, dem jede Lerneinheit in ILIAS folgt, ermöglicht Studierenden, ihre zur Verfügung stehende Lernzeit effektiv zu nutzen. So gibt es für jede Lerneinheit einen Ordner, der wiederum jeweils in einen Überblick mit Lernzielen, drei Bücher („Organisatorisches“, „Theorie“ und „Praxis“) und eine Checkliste eingeteilt ist. Der Ablauf ist jeweils ähnlich: (1) Lernziele und ggf. organisatorische Infos durchlesen (2) Feedback zur letzten Lerneinheit durchlesen und ggf. Abgaben überarbeiten, (3) Theorie-Inhalte durchdenken und eigene wichtige Erkenntnisse im eigenen Theorie-Dokument mitnotieren, (4) Praxis-Inhalte ausprobieren, Materialien bewerten und teilweise selbst erstellen (5) Bearbeitungen mithilfe einer Checkliste durchgehen und auf der Lernplattform abgeben und 7) als relevant erachtete Materialien in der Programmierbox aufbewahren.

Verarbeitungstiefe: Es wird versucht, die Studierenden kognitiv zu aktivieren, indem beispielsweise kleine Reflexions-Aufgaben eingebaut werden. Zusätzlich ermöglichen freiwillig zu erledigende (Teil-)Aufgaben die Vertiefung von Inhalten, die die Studierenden besonders interessieren. Am Ende des Theorie-Teils können die Studierende das Gelernte mittels Selbstkontrollfragen überprüfen.

Kooperativität/Klima: Um das Lernen möglichst flexibel zu gestalten, werden die Studierenden in die Frage nach der Kooperation mit einbezogen: Zu Beginn des Semesters wählen die Studierenden zwischen „Zusammenarbeit“ (einzelne Aufgaben werden gemeinsam bearbeitet und Kontaktmöglichkeit bei Fragen), „Ansprecheteam“ (Kontaktmöglichkeit bei Fragen) oder „Einzelarbeit“ (individuelle Bearbeitung). Aus den ersten zwei Varianten werden jeweils Gruppen in ILIAS erstellt, in denen sich die Studierenden austauschen oder Kontaktdaten

Das Seminar richtet sich überwiegend an Grundschullehramtsstudierende – unabhängig von ihrer Fächerkombination oder Semesterzahl. Ideen aus den Bereichen Grundschulpädagogik, Medieninformatik, Didaktik der Informatik und Software Engineering sind darin eingeflossen.

¹<https://www.uni-passau.de/bereiche/presse/pressemitteilungen/meldung/lehrerbildung-im-digitalen-zeitalter-freistaat-und-bund-foerdern-zukunftswisendes-konzept-der-universitaet-passau>, zuletzt aufgerufen am 10.11.2022

austauschen können. Allgemein steht ein Forum für Fragen offen und zu Beginn der Veranstaltung stellen sich alle Teilnehmenden im Forum vor, indem sie ihre Programmiererfahrungen und Erwartungen an das Seminar beschreiben. Auch wird Peer-Feedback genutzt, um einzelne Abgaben gemeinsam zu verbessern.

Feedback zu den Lerneinheiten: Direkt vor der Veröffentlichung der jeweils nächsten Lerneinheit bekommen alle Studierenden Feedback zu ihren Abgaben. Darin wird zunächst notiert, ob alles abgegeben wurde und dann meist zu einer Aufgabe ein elaboriertes Feedback gegeben, in dem Fehlvorstellungen diskutiert und Verbesserungstipps gegeben werden.

3. Inhalte des Seminars

3.1. Themenbereich 1 (Lerneinheiten 1 bis 3): Der Unplugged-Zugang

Programmierenlernen kann durch das Arbeiten mit analogen Materialien unterstützt werden. Wenn man dabei auf Mobile Devices und Computer verzichtet, bezeichnet man diesen Zugang oftmals als „unplugged“. Daraus ergeben sich Vorteile wie ein fehlender Wartungsaufwand, geringere Anschaffungskosten und insbesondere ein handlungsorientierter Einstieg in das Programmierenlernen.

Durch „hands-on“-Aktivitäten wird eine starke Handlungsorientierung ermöglicht. Beispielsweise können Bausteine der blockbasierten Programmiersprache Scratch (<https://scratch.mit.edu/>) auf Papier ausgedruckt oder wie im Projekt „primary::programming“ aus Holz gefräst werden (Abbildung 1). Durch das Kombinieren der Blöcke und das Testen der entstehenden Skripte durch das Verschieben einer Figur auf einem Spielfeld wird ein haptischer Zugang ermöglicht (Abbildung 2). Gleichzeitig werden die Kinder da-

durch, dass (im Gegensatz zur digitalen Programmierumgebung) nur eine Auswahl an Blöcken zur Verfügung gestellt wird, nicht überfordert. Die Studierenden lernen mit „Informatik an Grundschulen“ und „Informatik entdecken – mit und ohne Computer“ (Günther, 2017) weitere Projekte kennen, die sich mit der Aktivierung der Kinder durch unplugged-Materialien beschäftigen. Eine vermehrt kognitive Aktivierung wird mit den Informatik-Biber-Aufgaben ermöglicht. Durch diese wird algorithmisches Denken – definiert als Denkprozesse wie Abstraktion, Dekomposition, Generalisierung und Evaluation (Bell & Duncan, 2018; Selby & Woolard, 2014) – ermöglicht.

Ob algorithmische Denkprozesse bereits in der Grundschule angebahnt werden sollen, wird teilweise kontrovers diskutiert (<https://beat.doebe.li/bibliothek/f00114.html>). Tatsächlich kennen Kinder Algorithmen bereits aus ihrer Lebenswelt wie beispielsweise Spielanleitungen oder Backrezepte (Haider & Knoth, 2021).

Besonders affektive Faktoren sprechen für eine frühe Einführung, zum Beispiel um Vorurteilen entgegenzuwirken und das Selbstkonzept aller Kinder bereits frühzeitig zu stärken (Haselmeier, 2019). In einigen Bundesländern wurden informatische Inhalte bereits im Lehrplan der Grundschule verankert (Nenner & Bergner, 2022) und auch die Gesellschaft für Informatik hat „Kompetenzen für informatische Bildung im Primarbereich“ (Best et al., 2019) verfasst.

3.2. Themenbereich 2 (Lerneinheiten 4 bis 12): Der softwarebasierte Zugang

Beim softwarebasierten Zugang werden digitale Endgeräte verwendet, um Artefakte zu bearbeiten und zu erstellen. Durch die digitale Programmierumgebung bekommen die Lernen-

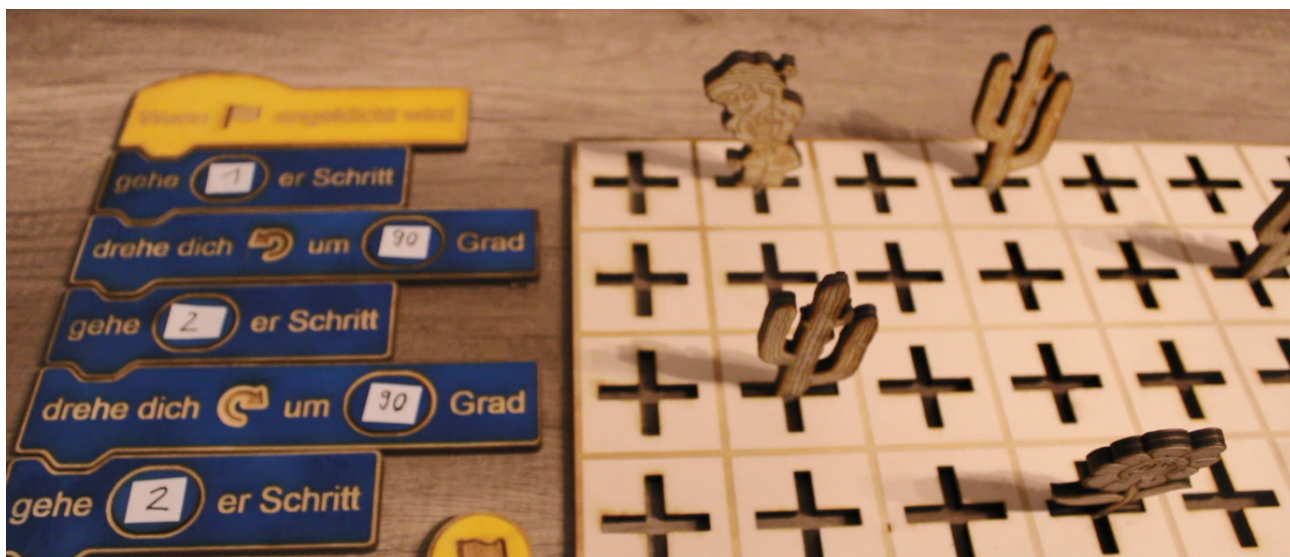


Abbildung 1: Holzspielfeld, -figuren und -blöcke zum Programmieren

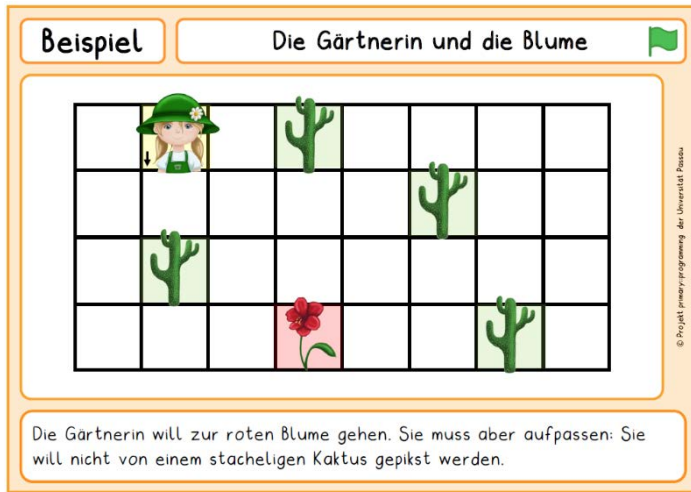


Abbildung 2: Beispielaufgabe des Schatzsuche-Materials

den direkten Feedback. Allerdings muss bei der Vielzahl an Programmiersprachen eine sinnvolle Wahl getroffen werden. Dafür bietet sich das Konzept „Low Floor – Wide Walls – High Ceiling“ an: Einführungsprogrammiersprachen sollen einen leichten Einstieg, verschiedene Zugangsweisen und Artefakte und bei Bedarf auch anspruchsvollere Programme ermöglichen (Weintrop & Grover, 2020). Diese Kriterien und auch das Kriterium der sozialen Dimensionen (Weintrop & Grover, 2020) werden in der blockbasierten Programmiersprache Scratch umgesetzt: Scratch ermöglicht über seine digitale Umgebung einen freundlichen Austausch zu den Programmen, die häufig auch aktuelle Themen einbeziehen (Graßl & Fraser, 2022). Der Fokus im softwarebasierten Themenbereich des Seminars liegt daher auf Scratch. So bearbeiten die Studierenden anfangs selbst grundschulgerechte Aufgaben des „Programmierzirkus“ (<https://www.edu.sot.tum.de/ddi/fuer-lehrkraefte/grundschule/>) und optional der Programmierlernumgebung „Programmieren mit der Maus“ (<https://programmieren.wdrmaus.de/>). Weitere Aufgabentypen können im Rahmen des Use-Modify-Create-Lehrkonzepts unterschieden werden, so kann vorgegebener Code beispielsweise getestet (= USE) oder verbessert werden (= MODIFY) oder ein ganz eigenes Programm erstellt werden (= MODIFY) (Geldreich, Talbot & Hubwieser, 2019; Lee, Martin, Denner, Coulter, Allan et al., 2011). Im Rahmen einer Lerneinheit wählen die Studierenden aus diesen Aufgabentypen einen aus, erstellen eine passende Aufgabe und überarbeiten ihre Aufgabe in einer späteren Einheit mithilfe eines Peer-Feedbacks. Beim Erstellen von Aufgaben ist insbesondere auch auf die Lernprozesse dahinter zu achten. Eine Lernzieltaxonomie mit verschiedenen Stufen, bei der ganz grundlegend zwischen dem Lesen und Erstellen von Code unterschieden wird, kann hierbei helfen (Fuller, Johnson, Ahoniemi, Cukier-

man, Hernán-Losada et al., 2007). Um die Kinder während der Lernprozesse zu unterstützen, muss den Kindern u.a. bei Fehlern in ihren Programmen weitergeholfen werden. Dieser Debugging-Prozess kann Lehrkräfte vor Herausforderungen stellen (Michaeli & Romeike, 2019), was durch teilweise fehlendes Fachwissen von Grundschullehrkräften (Greifenstein et al., 2021; Sentance et al., 2017) nochmal verstärkt werden kann. Deswegen wurde ein strukturiertes Vorgehen vorgestellt (McManus, 2020) und das Analysetool „LitterBox“ zur Unterstützung vorgestellt und ausprobiert. LitterBox wird am Lehrstuhl für Software Engineering II der Universität Passau entwickelt und generiert Hinweise zum Code (Abbildung 3), die neben dem Ort der Fehlerursache eine Erklärung des Fehlers und eine Hilfestellung zur weiteren Vorgehensweise enthalten (Fraser, Heuer, Körber, Obermüller & Wasmeier, 2021). Im Rahmen einer Studie in der Vorlesung von Dr. Stefanie Winkler der Didaktik der Mathematik der Universität Passau wurde festgestellt, dass diese Hinweise helfen, um effektiv und effizient Schülerprogramme zu verbessern (Greifenstein, Obermüller, Wasmeier, Heuer und Fraser, 2021). Zum Debugging-Prozess gehört neben der Verbesserung von Programmen auch das Geben von Feedback. Zum Einüben der Kriterien guten Feedbacks (u.a. Narciss, 2008) und zur Qualitätssicherung der in Lerneinheit 5 erstellten Aufgaben und der in Lerneinheit 7 bearbeiteten Wiki-Seiten geben sich die Studierenden Peer-Feedback. Auch weitere Kriterien, die sich speziell für die Bewertung von Code eignen, wie die Funktionalität, Komplexität und Code-Qualität, werden erarbeitet. Während die vorherigen Erläuterungen sich auf das blockbasierte Programmieren beziehen, wird in der letzten Lerneinheit dieses Themenbereichs der Übergang vom blockbasierten zum textbasierten Programmieren thematisiert (Strong und North, 2021). Alternativ kann statt dieser Lerneinheit auch an einem Programmierunterricht teilgenommen werden. Die Studierenden haben für den Unterrichtsbesuch wechselnde Wahlmöglichkeiten: Zur Auswahl stehen häufig Workshops des Projekts primary::programming wie „STITCH IT“ (Programmieren von Stickmustern) oder „Ozobot“ (Programmieren mithilfe von Filzstiften und Tablet) oder das CoderDojo des Lehrstuhl für Software Engineering II.

3.3. Themenbereich 3: Der Physical-Zugang

Da sich der physical-Zugang mit der Programmierung von Sensoren und Aktoren von programmierbaren Gegenständen beschäftigt, finden (seit Wintersemester 2021/2022) die letzten Ein-



Abbildung 3: LitterBox-Meldung für das Fehlermuster „fehlende Wiederholung“

heiten an einem Präsenztage in Gruppen von ca. 9 Studierenden statt. Die Verortung des physical-Zugangs erfolgt anhand des „Perspektivrahmen Sachunterricht“ (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013).

Als besonders beliebt, sowohl in der Forschung als auch im Unterricht, hat sich der Roboter „Ozobot Evo“ erwiesen. Die Besonderheit dieses Roboters besteht darin, dass er bereits vorprogrammiert ist, sodass er einer Linie folgen und mit Filzstiften gemalte Farbcodes erkennen, lesen und auf diese Codes reagieren kann. Anhand einiger Arbeitsblätter (<https://storage.googleapis.com/ozobot-lesson-library/ozoblockly-training-k-1/ozoblockly-training-k-1.pdf>) werden Linienverfolgung und Farbcodes erkundet (Körber, Bailey, Greifenstein, Fraser, Sabitzer & Rottenhofer, 2021) und typische Probleme diskutiert (Greifenstein, Graßl, Heuer und Fraser, 2022). Während sich der Ozobot-Roboter besonders für das Programmieren ohne digitales Endgerät eignet, ermöglicht der „Codey Rocky“-Roboter unkompliziert das digitale blockbasierte Programmieren. Durch verschiedene Aktoren und Sensoren wird das Kriterium der Wide Walls ermöglicht.

Neben dem Einsatz von Robotern, können auch andere programmierbare Geräte im physical-Zugang eingesetzt werden. So werden mithilfe der Programmierungsumgebung TurtleStitch (<https://www.turtlestitch.org/run>) werden zuerst Muster programmiert und schließlich auf die Stickmaschine übertragen und auf eine Tasche gestickt. Anschließend werden Verbesserungsvorschläge für die Unterrichtsmaterialien zum Programmieren von Stickmustern des Projekts primary::programming diskutiert.

4. Auswertung

4.1. Qualitative Auswertung des Feedbacks

Jeweils nach Abschluss der drei Themenbereiche unplugged-, softwarebasierter und physical-Zugang evaluierten die Studierenden das Seminar

über eine Umfrage in ILIAS: Nach den ersten beiden Zugängen (folglich nach 3 und nach 12 Lerneinheiten) wurde nur Frage (4), nach dem letzten Zugang (folglich nach dem Präsenztage) zusätzlich die Fragen (1) bis (3) gestellt, mit dem Zusatz „Die folgenden Fragen beziehen sich auf alle Lerneinheiten, also das gesamte Seminar.“

- (1) „Was hat Ihnen an diesem Seminar gefallen? Was sollte beibehalten werden?“
- (2) „Was hat Ihnen an diesem Seminar nicht gefallen? Was sollte geändert werden?“
- (3) „Gibt es Aufgaben oder Materialien, die Sie weglassen würden oder die Sie sich (vermehrt) gewünscht hätten? Wenn ja, welche?“
- (4) „Möchten Sie sonst noch etwas bzgl. des Seminars mitteilen?“

Die Antworten des letzten Durchgangs (Sommersemester 2022, n = 8) wurden qualitativ ausgewertet, indem Ober- und Unterkategorien gebildet wurden und ihnen die Aussagen zugeordnet wurden. Durch die Kodierung der Antworten ergaben sich vier Oberkategorien, die nicht 1:1 den Fragen der Umfrage zugeordnet werden, da die Studierenden teilweise fragenübergreifend geantwortet haben und um positive und negative Aspekte einer Kategorie gemeinsam diskutieren zu können.

Die Ober- und Unterkategorien werden im Folgenden jeweils geordnet nach ihrer Häufigkeit diskutiert, wobei die Oberkategorien in der Überschrift stehen und die Unterkategorien kursiv geschrieben sind. Die Studierenden werden – um Anonymität zu wahren – S1 bis S8 genannt. Abbildung 4 zeigt die Oberkategorien und bei wie vielen Studierenden diese in den Antworten kodiert wurden. Wenn Studierende verschiedene Unterkategorien erwähnt haben, wurden diese summiert und in Abbildung 4 als „# Nennungen“ notiert. Doppelte Nennungen einer Unterkategorie wurden nicht mehrfach einbezogen.

4.1.1. Strukturierung

Mit zwölf positiven Nennungen von sechs Studierenden und sechs negativen Nennungen von vier Studierenden (Abbildung 4), wurde die Strukturierung jeweils am häufigsten erwähnt. Das ist auch darauf zurückzuführen, dass hierunter vergleichsweise viele Unterkategorien fallen, die im Folgenden vorgestellt werden.

Bezüglich der Strukturierung wurde am häufigsten der *Aufbau* und auch die *Gestaltung* positiv erwähnt. Dabei wurde besonders die Einheitlichkeit hervorgehoben: „Der Aufbau generell ist gut. Durch eine gewisse Routine, die das Seminar gibt, sehr cool zu bearbeiten“ (S3). S6 fand es trotzdem „abwechslungsreich und vielseitig“.

Die *klare Aufgabenformulierung* wurde teilweise negativ erwähnt, allerdings jeweils nur in Bezug auf eine Aufgabe bzw. einzelne Aufgaben im Allgemeinen: Bei einem neuen Aufgabentyp in Einheit 3 hätten sich S5 und S7 ein explizites Beispiel gewünscht. Das Feedback von S1 bleibt dagegen vage: „[...] die Aufgaben im Seminar waren gut und meistens klar formuliert. [...] Vereinzelte Aufgaben waren für mich nicht ganz klar verständlich.“

	positiv # Studierende	positiv # Nennungen	negativ # Studierende	negativ # Nennungen	Σ
Strukturierung	6	13	4	6	29
Theorie / Praxis	6	11	4	6	27
Affektive Bewertung	6	9	0	0	15
Lerngewinn	4	8	1	1	14
Σ	22	41	9	13	

Abbildung 4: Oberkategorien und deren Nennung durch die acht Studierenden

Da das Feedback der Studierenden summativ und folglich nicht zeitnah gegeben wird, wird sich ggf. nicht an explizite Aufgaben erinnert. Es könnte die Möglichkeit gegeben werden, dass Studierende bei Verständnisschwierigkeiten direkt im ILIAS-Buch einen Kommentar einfügen, zum einen für (Peer-)Feedback und zum anderen zur Überarbeitung für den nächsten Durchgang.

Bezüglich des *Feedbacks* an die Studierenden gab es – je nach Feedbacktyp – unterschiedliche Meinungen: Während „das wöchentliche Feedback einen immer wieder Motivation [gab]“ (S2), wurde das Peer-Feedback in Einheit 8 teilweise als unpraktisch empfunden: „Schwierig ist es, wenn man Aufgaben beantworten soll, die von anderen Studierenden abhängen. Wenn deren Ergebnisse fehlen bremsen sie einen selbst aus und man kommt nicht weiter“ (S6). Aus diesem Grund sollte zukünftig zwischen Abgabe und Peer-Feedback zu dieser Abgabe mindestens eine Lerneinheit zwischengeschaltet sein, damit tatsächlich bereits alle Abgaben eingetroffen sind, was aufgrund von Krankheit oder Versäumnis sonst eventuell nicht der Fall ist.

Die *wöchentlichen Abgaben* wurden als „schöne Idee“ (S3) bezeichnet, wobei einzelne Studierende durchblicken lassen, dass die Bearbeitung „teilweise allerdings zeitlich sehr aufwändig“ war (S7) bzw. „Manchmal etwas mehr Zeit investiert werden [musste], was aber in Ordnung war“ (S2). Das könnte u.a. am Theorie-Dokument liegen, wie S1 erklärt: „Alleine zusätzlich unsere Gedanken und Aha-Momente aufzuschreiben ist aufwendig, da viele neue Informationen dazu kommen und erst wieder unterbrochen werden muss um alles zu notieren...“ Zwar soll dadurch die Verarbeitung der Informationen angeregt werden, vielleicht kann es aber wahlweise um ein anderes Format ersetzt werden.

4.1.2 Theorie- und Praxis-Inhalte

Die *Aufteilung in Theorie und Praxis* wurde mehrfach und ausschließlich positiv hervorgehoben. So wurde sie beispielsweise als „sehr gerecht / angemessen“ (S2), „klar[e]“ (S4) und als „Gute Mischung aus theoretischem und eigenem praktischem Arbeiten“ (S8) beschrieben.

Generell wurden die *Materialien* größtenteils beispielsweise als „sehr passend“ (S7) und „hilfreich“ (S8) beschrieben. Nur bezüglich der Beispiele merkt S3 an, dass „Weniger Beispiele. 1-2 konkrete Beispiele“ sinnvoll wären.

Durch den „großen *Praxisbezug* war alles sehr anschaulich und gut vorstellbar“ (S2) und auch die Ergebnisse von Brämer et al. (2020) konnten bestätigt werden, dass durch einen Praxisfokus besonders affektive Faktoren positiv beeinflusst werden können, wie beispielsweise S6 erklärt: „Der Praxistag hat viel Spaß gemacht und man konnte sehr viel eigenständig ausprobieren und einiges kennenlernen.“

Zusammenfassung: Die Studierenden schätzen einen einheitlichen Aufbau und wünschen sich klare Aufgabenformulierungen mit Beispielen. Zudem sollte die Möglichkeit eines zeitnahen Feedbacks (sowohl bei Verständnisschwierigkeiten als auch beim Peer-Feedback) gegeben werden.

Allerdings hätten sich einzelne Studierende noch *mehr Praxis*, teilweise auch in Präsenz gewünscht: „Gerade in Zeiten von Corona natürlich etwas schwierig umzusetzen und im programmiert ist die Theorie sehr wichtig. Allerdings denke ich gerade für die GS ist Praxis sehr wichtig. Deshalb hätte ich mir (nach dem Seminar) noch mehr ‚Praxis‘ mit Robotern oder anderen Geräten vorgestellt“ (S1). Das zeigt wiederum die Bedeutung des Praxistags

in Präsenz, da S1 daran nicht teilnehmen konnte. Zudem wurde zwei Mal „Vielleicht noch ein[...] Präxistag am Anfang des Seminars“ (S2) vorgeschlagen, „damit das Seminar ‚runder‘ wird und man alle zu Beginn kennen lernt“ (S 8).

Es wurden zusätzliche einzelne Verbesserungsvorschläge genannt, die ggf. in den nächsten Durchführungen geeignet umgesetzt werden:

„Eventuell könnten auch *mehr Selbsttestfragen* eingebaut werden. Diese waren sehr hilfreich und haben dazu geführt, dass man über das Gelesene nachdenkt bzw. es ein zweites Mal liest“ (S7).

Auch wurde ein Flipped Classroom-Konzept für den Präsenztage vorgeschlagen: „Bei der Präsenzsitzung hätte ich den Theorieteil am Anfang als Online Angebot besser empfunden. In der Präsenzsitzung dann [...] vielleicht die verschiedenen Zugänge der Roboter intensiver Ausprobieren.“ (S7)

4.1.3 Affektive Bewertung

Besonders in Frage (4) zu sonstigen Kommentaren zum Seminar wurde das Seminar häufig positiv affektiv bewertet (Abbildung 4). So hat das Seminar u.a. S2 „sehr Spaß gemacht, vor allem das Programmieren in Scratch“, u.a. S6 „*gut gefallen*“ und S5 ist „sehr zufrieden und freu mich jede Woche :)“.

Diese positiven Bewertungen könnten zum einen damit zusammenhängen, dass die Studierenden die Seminare für den freien Bereich selbst auswählen und daher Themenbereiche wählen, die sie interessieren.

Zum anderen könnten die Bewertungen wiederum mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis zusammenhängen, da der Praxisbezug das Interesse erhöhen kann (Brämer, Rehfeldt, Bauer & Köster, 2020) und die Beschränkung auf grundlegende Theorie-Inhalte gleichzeitig nicht überfordern (Döbeli Honegger & Hielscher, 2017).

Zusammenfassung: Die Studierenden wünschen sich einen auffallend großen Praxisbezug, z.B. in der Form von Präsenztagen zum Erproben von Materialien. Die Theorie-Teile dagegen scheinen asynchron zu funktionieren, solange ein Durchdenken mit z.B. Selbstkontrollfragen ermöglicht wird.

4.1.4 Lerngewinn

Einzelne Studierende haben explizit angesprochen, wo sie ihren persönlichen Lerngewinn sehen (Abbildung 4).

S1 schreibt „Auch die *Sichtweise* auf das Programmieren in der GS hat sich für mich geändert. [...] Trotzdem muss man sich auch als Lehrkraft erstmal in diese Aufgaben hineindenken. Gerade die letzte Einheit fand ich persönlich *nicht einfach*. [...] Trotzdem war das Seminar für mich eine große *Be-reicherung* im Bezug auf die Fächer in der GS!“

S8 hat „das Gefühl neue, relevante Unterrichtsaspekte zu entdecken. ich würde zukünftig gern selbst mit den vorgestellten Programmen arbeiten [...] ich denke, dass ich jetzt deutlich besser darauf vorbereitet bin, Programmieren in der GS einzuführen.“

Zusammenfassung: Die Studierenden waren dem Seminar gegenüber positiv eingestellt. Eine Ausdifferenzierung und mögliche Gründe hierfür gehen aus den anderen Ergebnissen hervor.

4.2 Inwieweit wurde Lehrerfolg wahrgenommen?

Die qualitativen Auswertungen lassen zwar individuelle Erkenntnisse zu, um den Lerngewinn bei allen Studierenden zu untersuchen, werden im Folgenden die quantitativen Daten der Selbsteinschätzung ausgewertet (n=64).

Aufseiten der Studierenden lässt sich der Lehrerfolg mit dem geweckten Interesse, dem Lerngewinn und dem Kompetenzerwerb abfragen (Rindermann, 2003). Die Studierenden schätzten dazu wiederum nach Abschluss jedes Themenbereichs ihre Veränderungen innerhalb einer fünfstufigen Likert-Skala von „trifft gar nicht zu“ (= 0) bis „trifft völlig zu“ (= 4) selbst ein. Es zeigte sich ein insgesamt recht positives Bild (Abbildung 5, Abbildung 6 und Abbildung 7).

Es gibt allerdings Unterschiede hinsichtlich der drei Themenbereiche (unplugged-, softwarebasierter und physical-Zugang) und der drei Teilaspekte des Lehrerfolgs (Interessenssteigerung, Lerngewinn und Kompetenzerwerb).

Hinsichtlich des Kompetenzerwerbs sind keine signifikanten Unterschiede zwischen den Themenbereichen festzustellen und auch die Mittelwerte ähneln sich stark (unplugged: $\bar{x}=3,58$; softwarebasiert: $\bar{x}=3,45$; physical: $\bar{x}=3,56$). Bei der Interessenssteigerung und dem Kompetenzgewinn sind dagegen signifikante Unterschiede mit $\alpha = 0.05$ zu verzeichnen. Die Einheiten des physical-Zugangs steigerten das Interesse signifikant mehr als die des unplugged-Zugangs ($p=0.017$, $rpb=0.18$) und des softwarebasierten Zugangs ($p<0.001$, $rpb=0.27$). Ähnliches zeigt sich beim eingeschätzten Lerngewinn. Der physical-Zugang ermöglichte

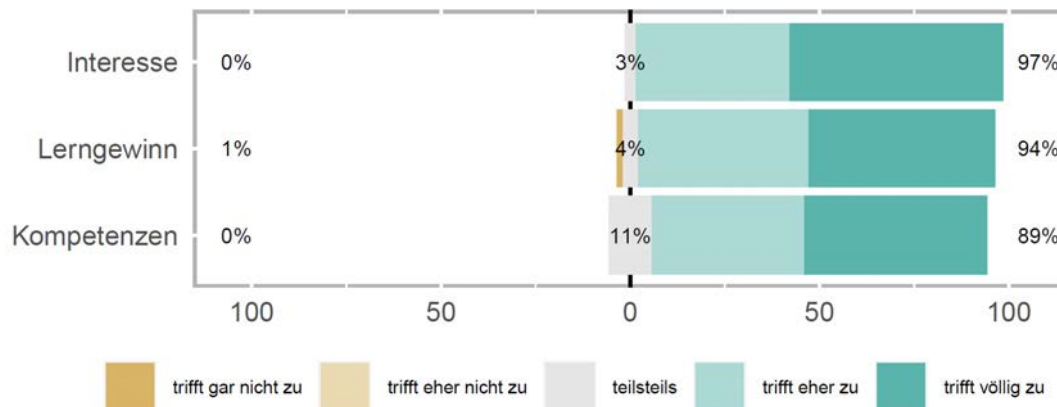


Abbildung 5: Selbsteinschätzung zum „unplugged“-Zugang

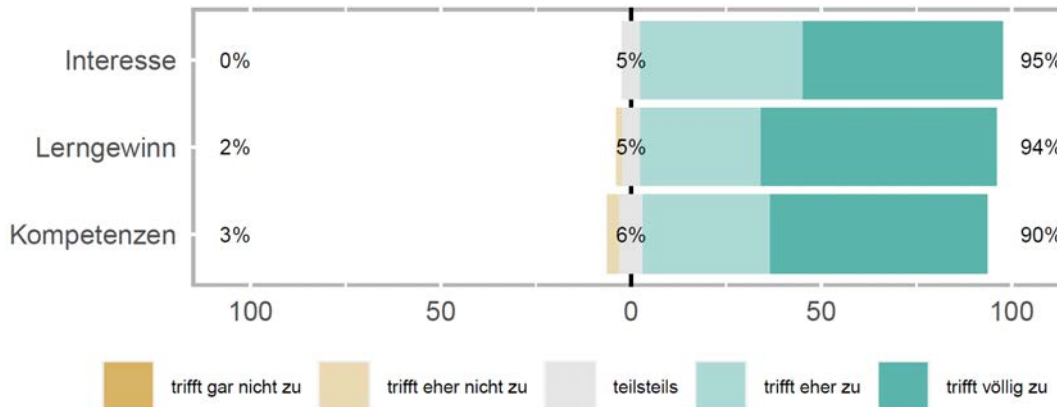


Abbildung 6: Selbsteinschätzung zum softwarebasierten Zugang

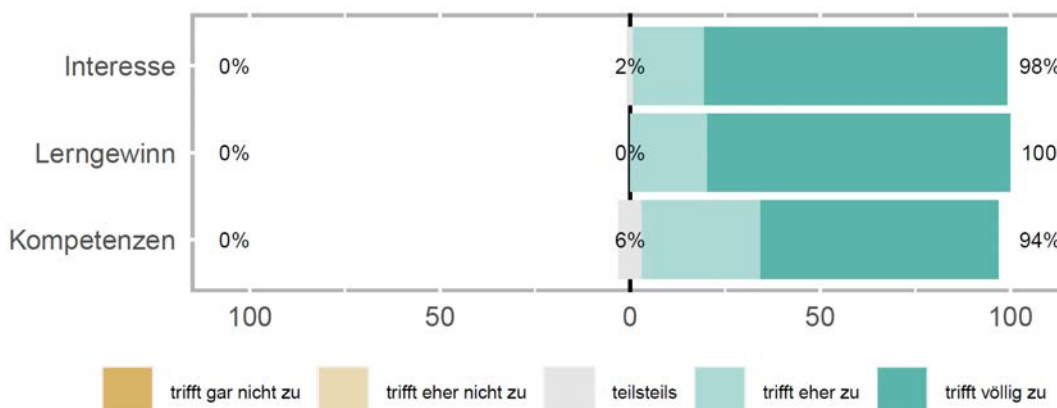


Abbildung 7: Selbsteinschätzung zum „physical“-Zugang

diesen signifikant mehr als der unplugged-Zugang ($p < 0.001$, $rpb = 0.27$) und der softwarebasierte Zugang ($p = 0.019$, $rpb = 0.18$).

Die Ergebnisse könnten darauf zurückzuführen sein, dass der physical-Zugang von Anfang an eine praktische Umsetzung fokussiert, was wiederum Interesse erhöhen kann (Brämer, Rehfeldt, Bauer & Köster, 2020). Da die Studierenden zu ihrer Schulzeit vermutlich weniger mit Robotern oder Microcontrollern, sondern hauptsächlich softwarebasiert mit beispielsweise Robot Carol oder Scratch programmiert haben, konnte sich beim

Programmieren von Lernrobotern ein erhöhter Lerngewinn einstellen.

5. Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag haben wir ein Seminarkonzept vorgestellt, welches Theorie- und Praxiselemente verzahnt. Im Rahmen der Durchführung des Seminars lernten die Grundschullehramtsstudierenden theoretische Inhalte und praxisorientierte Materialien für den unplugged-, den softwarebasierten und den physical-Zugang kennen. Dabei arbeiteten sie u.a. mit verschiedenen Programmierungsumgebungen, mit einem statischen Analysewerkzeug und mit Lernrobotern. Eine erste Evaluation zeigt, dass die Studierenden den strukturierten Aufbau schätzen

Zusammenfassung: Die Studierenden sehen ihren Lerngewinn v.a. im zukünftigen Arbeiten mit den neuen Inhalten in der Grundschule.

und sich noch mehr Praxisbezug und Beispiele wünschen. Zudem konnte das Seminar sowohl Kompetenzen fördern, ermöglichte einen Lerngewinn und konnte Interesse wecken, wobei die beiden letzteren insbesondere im physical-Zugang ermöglicht wurden. Es ist geplant, einzelne Teile des Seminars weiterhin unter Berücksichtigung des

Feedbacks der Studierenden zu ergänzen bzw. zu überarbeiten.

Literaturangaben

- Bell, T. & Duncan, C. (2018). Teaching computing in primary schools. *Computer Science Education: Perspectives on Teaching and Learning in School*, 131.
- Best, A., Borowski, C., Büttner, K., Freudenberg, R., Fricke, M., Haselmeier, K. et al. (2019). Kompetenzen für informatische Bildung im Primarbereich. *LOG IN*, 38(1), 1-36.
- Brämer, M., Rehfeldt, D., Bauer, C. & Köster, H. (2020). Vorerfahrungen, Interessen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Grundschullehramtsstudierenden und-lehrkräften bezüglich informatischer Inhalte. *Didaktik der Physik-Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung*, 1.
- Dengel, A. & Heuer, U. (2017). Aufbau des Internets: Vorstellungsbilder angehender Lehrkräfte. *Informatische Bildung zum Verstehen und Gestalten der digitalen Welt*.
- Döbeli Honegger, B. & Hielscher, M. (2017). Vom Lehrplan zur Lehrerinnenbildung-erste Erfahrungen mit obligatorischer Informatikdidaktik für angehende schweizer primarlehrerinnen. *Informatische Bildung zum Verstehen und Gestalten der digitalen Welt*.
- Fraser, G., Heuer, U., Körber, N., Obermüller, F. & Wasmeier, E. (2021). Litterbox: A linter for scratch programs. *IEEE/ACM 43rd International Conference on Software Engineering: Software Engineering Education and Training (ICSE-SEET)*, 183-188.
- Fuller, U., Johnson, C. G., Ahoniemi, T., Cukierman, D., Hernán-Losada, I. et al. (2007). Developing a computer science-specific learning taxonomy. *ACM SIGCSE Bulletin*, 39(4), 152-170.
- Geldreich, K., Talbot, M. & Hubwieser, P. (2019). Aufgabe ist nicht gleich Aufgabe-Vielfältige Aufgabentypen bewusst in Scratch einsetzen. *Informatik für alle*.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts. (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Julius Klinkhardt.
- Günther, C. (2017). *Informatik entdecken-mit und ohne Computer*. Informatische Bildung zum Verstehen und Gestalten der digitalen Welt.
- Graßl, I., & Fraser, G. (2022). Scratch as Social Network: Topic Modeling and Sentiment Analysis in Scratch Projects. *arXiv preprint arXiv:2204.05902*.
- Greifenstein, L., Graßl, I. & Fraser, G. (2021). Challenging but Full of Opportunities: Teachers' Perspectives on Programming in Primary Schools. *21st Koli Calling International Conference on Computing Education Research*, 1-10.
- Greifenstein, L., Graßl, I., Heuer, U. & Fraser, G. (2022). Common Problems and Effects of Feedback on Fun When Programming Ozobots in Primary School. *The 17th Workshop in Primary and Secondary Computing Education*, 1-10.
- Greifenstein, L., Obermüller, F., Wasmeier, E., Heuer, U. & Fraser, G. (2021). Effects of Hints on Debugging Scratch Programs: An Empirical Study with Primary School Teachers in Training. *The 16th Workshop in Primary and Secondary Computing Education*, 1-10.
- Haider, M., & Knoth, S. (2021). Algorithmen und logisches Denken. *Digitale Medien im Sachunterricht der GS in Theorie und Praxis: didaktisch sinnvolle Einsatzmöglichkeiten und Materialien für alle Themenbereiche*, 82-86.
- Haselmeier, K. (2019). *Informatik in der Grundschule-Stellschraube Lehrerbildung*. Informatik für alle.
- Heintz, F., Mannila, L., & Färnqvist, T. (2016, October). A review of models for introducing computational thinking, computer science and computing in K-12 education. *IEEE Frontiers in Education conference (FIE)*, 1-9.
- Körber, N., Bailey, L., Greifenstein, L., Fraser, G., Sabitzer, B. & Rottenhofer, M. (2021). An Experience of Introducing Primary School Children to Programming using Ozobots (Practical Report). *The 16th Workshop in Primary and Secondary Computing Education*, 1-6.
- Lee, I., Martin, F., Denner, J., Coulter, B., Allan, W. et al. (2011). Computational thinking for youth in practice. *Acm Inroads*, 2(1), 32-37.
- McManus, S. (2020): Debugging In Scratch. *Hello World*, 13, 70-73.
- Michaeli, T., & Romeike, R. (2019). Current status and perspectives of debugging in the k12 classroom: A qualitative study. In *2019 IEEE Global Engineering Education Conference (Educon)* (S.. 1030-1038). IEEE.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054.
- Narciss, S. (2008). Feedback strategies for interactive learning tasks. In *Handbook of research on educational communications and technology* (S. 125-143). Routledge.
- Nenner, C. & Bergner, N. (2022). Informatics Education in German Primary School Curricula. *International Conference on Informatics in Schools: Situation, Evolution, and Perspectives*, 3-14.
- Nenner, C., Damnik, G. & Bergner, N. (2021). Weil informatische Bildung nicht erst in der Sekundarstufe beginnen darf: Integration informatischer Bildung ins Grundschullehramtsstudium. *INFOS 2021 – 19. GI-Fachtagung Informatik und Schule*, 1-10.

- Rindermann, H. (2003). Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. *Zeitschrift für Evaluation*, 2(2), 233-256.
- Schmitz, D. (2022). Informatische Anknüpfungspunkte im Alltag von Lehrkräften. 1. Nachwuchskonferenz der Didaktik der Informatik, 31-33.
- Sentance, S. & Csizmadia, A. (2017). Computing in the curriculum: Challenges and strategies from a teacher's perspective. *Education and Information Technologies*, 22(2), 469-495.
- Selby, C. & Woollard, J. (2014). Refining an understanding of computational thinking.
- Strong, G. & North, B. (2021). Pytch—an environment for bridging block and text programming styles (Work in progress). *The 16th Workshop in Primary and Secondary Computing Education*, 1-4.
- Weintrop, D., & Grover, S. (2020). JavaScript, python, scratch, or something else? Navigating the bustling world of introductory programming languages. *Computer science in K-12: An A-to-Z handbook on teaching programming*, 99-112.
- Wolff, T. B., Hellmig, L. & Martens, A. (2020). STATE OF THE ART IN CURRICULUM RESEARCH FROM THE PERSPECTIVE OF GERMAN COMPUTER SCIENCE TEACHERS. *ICERI2020 Proceedings*, 9177-9184.

Fit für die Zukunft – Transformation gestalten mit Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Lehrkräftebildung

Michaela Würdinger-Gaidas & Florian Stelzer

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zielt darauf ab, Menschen zu befähigen, sich an den gesellschaftlichen Lern- und Verständigungsprozessen für eine nachhaltige Entwicklung, der Umsetzung der 17 UN-Nachhaltigkeitsziele der Agenda 2030 und damit verbundenen Transformation zu beteiligen. Das Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik beschäftigt sich intensiv mit BNE und zeigt wie BNE in der Lehrkräftebildung und darüber hinaus in interinstitutioneller Zusammenarbeit gelingt und in drittmittelgeförderten Projekten weiterentwickelt werden kann.

Unter Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) versteht man eine Bildung, die Menschen zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigt und jedem Einzelnen ermöglicht, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen. (vgl. BNE-Portal des BMBF, 2024)

Verständnis von BNE

„Entwicklung ist dann nachhaltig, wenn Menschen weltweit, gegenwärtig und in Zukunft, würdig leben und ihre Bedürfnisse und Talente unter Berücksichtigung planetarer Grenzen entfalten können. Eine solche gesellschaftliche Transformation erfordert starke Institutionen, partizipative Entscheidungen und Konfliktlösungen, Wissen, Technologien sowie neue Verhaltensmuster.“ (BNE-Portal des BMBF, 2024).

Beim zukunftsfähigen Denken und Handeln stehen verschiedene Fragestellungen im Vordergrund, z.B. wie heute getroffene Entscheidungen nachfol-

gende Generationen beeinflussen, welche Auswirkungen Konsum, Mobilität oder Energieverbrauch auf Umwelt und Gesellschaft haben oder welche Mechanismen zu Konflikten, Terror oder Flucht führen (vgl. BNE-Portal des BMBF, 2024).

BNE schafft ein Bewusstsein für die Dimensionen der Nachhaltigkeit – Ökologie, Ökonomie sowie für den sozio-kulturellen Bereich, sucht nach kreativen Lösungsansätzen und zeigt Werkzeuge auf, um innovative Ideen in die Tat umzusetzen. (vgl. Deutsche UNESCO Kommission, 2024). Vielfältige Herausforderungen wie Umweltzerstörung, Armut, Hunger oder Geschlechterungerechtigkeit haben dazu geführt, dass die Vereinten Nationen 2015 nach einem mehrjährigen Aushandlungsprozess die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung im Rahmen der Agenda 2030 verabschiedeten (siehe Abbildung 1).

In Ziel 4, das inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung im Kontext des lebenslangen Lernens für alle fordert, ist Bildung für nachhaltige Entwicklung eines der wichtigen Unterziele. In der



Abbildung 1: Übersicht der 17 UN-Nachhaltigkeitsziele für nachhaltige Entwicklung, Quelle: <https://dgvn.de>

deutschen Übersetzung dafür heißt es, dass es bis 2030 sicherzustellen ist, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“ (vgl. Engagement Global, 2024). In der deutschen Nachhaltigkeitsstrategie¹, dem Strategiepapier zur Umsetzung der UN-Agenda 2030, sowie in nationalen Aktionsplänen sind die Förderung und Weiterentwicklung von BNE verankert.

Rechtliche Rahmenbedingungen

Es gibt eine Vielzahl von rechtlichen Rahmenbedingungen und Richtlinien, in denen BNE gefordert und bereits integriert ist. Im Kontext der Lehrkräftebildung sind hier die neuesten Fassungen der Lehrpläne für alle Schularten (LehrplanPLUS) zu nennen, die seit dem Schuljahr 2017/18 gültig sind. In der bayerischen Lehramtsprüfungsordnung (LPO I) wurde im §33 Fachdidaktik ein Satz im Jahr 2020 ergänzt, der darauf hinweist, dass die Ziele der Bildung für nachhaltige Entwicklung einzubeziehen sind (vgl. Bayerische Staatskanzlei, 2022). Auf hochschulischer Ebene ist die Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) zu nennen, die für die Umsetzung einer Kultur der Nachhaltigkeit an Hochschulen wirbt (vgl. Hochschulrektorenkonferenz, 2018). In der Rahmenvereinbarung Hochschulen für die Jahre 2023-2027, eine Vereinbarung der Bayerischen Staatsregierung mit den staatlichen Hochschulen und Universitätsklinik des Freistaats Bayern vom 29.06.2023 wurde BNE direkt verankert: „In der Lehre schaffen sie [die Hochschulen] insbesondere im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ein Bewusstsein für die vielfältigen Fragestellungen der Nachhaltigkeit, vermitteln Wissen über die Ursachen, Auswirkungen sowie potenziellen Maßnahmen bzgl. der großen gesellschaftlichen Herausforderungen und unterstützen die Studierenden beim Aufbau von Fähigkeiten, die zur Lösung dieser Herausforderungen und zu einer nachhaltigen Entwicklung beitragen. Durch die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Menschen, welche später in allen Bereichen der Gesellschaft wirken, schaffen sie einerseits den Transfer von Wissen aus den Hochschulen in die Gesellschaft und greifen andererseits Herausforderungen aus der Lebenswelt

auf und tragen so als Zukunftswerkstätten dazu bei, auch für künftige Generationen eine lebenswerte Umwelt und Gesellschaft zu schaffen und zu erhalten.“ (Bayerische Staatsregierung, 2023, S. 27) Dieser kurze Einblick in die rechtlichen Rahmung zeigt, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung in allen Bildungsbereichen eine wichtige Rolle spielt und es darum geht, die Prinzipien einer BNE anzuwenden.

Verankerung der BNE in der Hochschule

Unterricht und Lehre im Sinne einer BNE kann laut Koller aus folgenden Perspektiven betrachtet werden (vgl. Koller et al., 2019, S. 38ff.):

1. Die inhaltliche Dimension greift fachspezifische und disziplinübergreifende Nachhaltigkeitsthemen im Rahmen von Lehrveranstaltungen auf und legt den Schwerpunkt auf die Vermittlung von Fachwissen.
2. Die hochschuldidaktische Dimension befasst sich mit der vor allem nachhaltigen Planung, Entwicklung und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen und -Umgebungen und damit verbundenen Kompetenzbereichen.
3. Die reflexiv-wissenschaftskritische Dimension richtet den Blick auf das eigene Fach und das eigene Lehrendenhandeln vor dem Hintergrund der kritischen Auseinandersetzung, Reflexion und Offenheit gegenüber alternativen Denkweisen und neuen Perspektiven zu einzelnen Themenbereichen.
4. Die institutionelle Dimension lässt sich vor dem Hintergrund interdisziplinärer Zugänge und Vernetzungsmöglichkeiten sehen.

Um BNE zu implementieren bedarf es auf allen Ebenen der Bildungsinstitutionen Ideen, Konzepte und Strukturen, um Unterricht oder Lehrveranstaltungen hinsichtlich der gerade genannten Dimensionen neu denken und ggf. umgestalten zu können. Mögliche Hilfestellung schaffen dabei folgende didaktische Prinzipien, die in der Literatur zu BNE immer wieder angesprochen werden (vgl. dazu z.B. Bertschy und Künzli, 2008 oder Rieckmann, 2021):

- Interdisziplinarität
- Partizipation
- Handlungsorientierung
- Zukunfts- und Visionsorientierung
- Komplexitätsberücksichtigung
- vernetzendes Lernen (themenzentriertes Arbeiten)

Es handelt sich hierbei um eine Auswahl von Prinzipien, die dem Autor:innenteam besonders

¹ weitere Informationen unter: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/nachhaltigkeitspolitik/deutsche-nachhaltigkeitsstrategie-318846>

wichtig erscheinen. Wenn man sich auf mehrere dieser Prinzipien im Lehrer:innenkollegium bzw. innerhalb der Lehrenden einer Hochschule verständigen kann, ist ein großer Schritt für die Bildung für nachhaltige Entwicklung getan. Die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (s.o.) zeigen, dass es inhaltlich eine große Bandbreite gibt, um sich mit Fragestellungen zur nachhaltigen Entwicklung zu beschäftigen. Durch den Einsatz der Prinzipien wird dann die Grundlage für das z.B. themenzentrierte und/oder fächerübergreifende Arbeiten gelegt, die die Schülerinnen und Schüler oder die Studierenden zu zukunftsfähigen Denken und Handeln anregt. De Haan hat dazu in den 2000er Jahren den Begriff der Gestaltungskompetenz geprägt. Darunter versteht man die Fähigkeit, Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. (vgl. (de Haan, 2008, S. 31) „Das heißt, aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien eigene Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können, mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen.“ (de Haan, 2008, S. 31). Um Bildung für nachhaltige Entwicklung langfristig als Bildungsprinzip umsetzen zu können, braucht es einen langen Atem und die Motivation Personen von der Bedeutung von BNE zu überzeugen. Ein gemeinsames Verständnis einer Bildung für nachhaltige Entwicklung stellt die Basis einer Verankerung der Prinzipien in Prozessen dar. Zudem braucht es weitere Gelingensfaktoren, auf die im Folgendem – in Bezug auf den Standort Passau – eingegangen wird.

Gelingensbedingungen für BNE

Unterschiedliche Ereignisse der jüngeren Vergangenheit haben dafür gesorgt, dass Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung in den Fokus von Berichterstattung sowie in den gesellschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs gekommen sind: Fridays for Future – eine Initiative, die von Schüler:innenmins Leben gerufen wurde und europa- sowie weltweit das Bewusstsein für mehr Klimaschutz schärft und Maßnahmen für die Einhaltung des 1,5°C-Ziels bei der globalen Erwärmung fordert, war einer der Auslöser. Die Diskussion um Kern- und Gasenergie als nachhaltige Energieträger in der EU einzustufen bzw. die Energiekrise ausgelöst durch den Angriff Russlands auf die Ukraine haben ebenso dazu beigetragen wie die Ergebnisse aus den Berichten des Weltklimarats

IPCC (zuletzt erschienen im Jahr 2023) oder die Diskussionen auf den jährlich stattfindenden Klimakonferenzen (zuletzt 2023 in Dubai). Auch wenn hier vor allem auf die ökologische Dimension der Nachhaltigkeit abgezielt wird, zeigt es sich, dass es sich um komplexe Wechselwirkungen handelt – der Schlüssel dafür ist die Bildung für nachhaltige Entwicklung. An der Universität Passau wurde am Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik (ZLF) die Fragen zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung aufmerksam verfolgt, ab dem Jahr 2017 wurde sich intensiver damit beschäftigt, im Jahr 2020 wurde die Abteilung Heterogenität und Nachhaltigkeit gegründet, im Jahr 2022 ging dann daraus die Abteilung Bildung für nachhaltige Entwicklung hervor. Die Abteilung bringt dabei – in Kooperation mit inneruniversitären und externen Partnern Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Handlungsfeldern Lehre, Forschung, Transfer und Vernetzung voran. Eingebettet ist diese Arbeit des ZLF in den Themenschwerpunkt Nachhaltigkeit der Universität Passau. Dieser wird von einem sog. Nachhaltigkeits-Hub, der die Nachhaltigkeitsaktivitäten v.a. in der Forschung und auf dem nachhaltigen Campus bündelt, koordiniert. Zudem ist die Universität Passau Trägerhochschule beim Zentrum für Hochschule und Nachhaltigkeit Bayern (BayZeN), in dem unterschiedliche Handlungsfelder wie z.B. Betrieb, Governance, Lehre oder Transfer bespielt werden. BNE spielt hier im Bereich Lehre eine wichtige Rolle und wird durch die Koordinationsstelle in Passau mit unterstützt. Im Bereich der Grundschulpädagogik an der Universität Passau können Grundschullehramtsstudierende bereits seit mehreren Jahren ein Schwerpunktzertifikat im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung erwerben. Zurück zum Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik (ZLF): Es werden hier für die Lehrkräftebildung Formate und Strukturen entwickelt, um Bildung für nachhaltige Entwicklung im universitären Kontext zu verankern. Um ein Angebot für alle Lehramtsstudierende sowie für die Studierenden des Masters „Bildungs- und Erziehungsprozesse“ zu schaffen, wurde ein neues Lehrformat für BNE eingeführt.

Seminar „Fit für die Zukunft - Bildung neu denken“

Seit dem Wintersemester 2022/23 wird dieses Lehrformat von der ZLF-Abteilung Bildung für nachhaltige Entwicklung als fächer- und lehramtsübergreifendes Format angeboten. Im Fokus steht dabei, wie Kompetenzerwartungen mit einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

zusammenhängen und welche Möglichkeiten es zum Handeln, zur Ermöglichung von Selbstwirksamkeitserfahrungen und somit für transformatives Lernen gibt. Die Studierenden lernen die Grundlagen und Grundsätze der nachhaltigen Entwicklung sowie der Bildung für nachhaltige Entwicklung kennen und übertragen ihre Kenntnisse auf Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung. Auf einer im Seminar integrierten Exkursion in den außerschulischen Lernort Wald vertiefen und konkretisieren sie die Einblicke in die BNE, u.a. im Feld der Umweltbildung und erfahren selbst das Potenzial außerschulischer Lernorte. Es werden die vielfältigen Themenspektren der BNE angesprochen und mit konkreten Beispielen und Methoden ergänzt. Im Seminar, das im Team-Teaching betreut wird, werden die vorher dargestellten Prinzipien der BNE adressiert und umgesetzt, besonders die Partizipation der Studierenden z.B. an der inhaltlichen Ausgestaltung und der Auswahl der Schwerpunkte stellt einen Mehrwert dar. So werden aus Teilnehmer:innen Teilgeber:innen. Die damit gewährleistete Interessensorientierung sowie die Reflexionsorientierung durch den ständigen Wechsel auf die Metaebene werden der eigenen Kompetenzentwicklung der Lernenden gerecht. Von Semester zu Semester wird das Seminarkonzept durch die Rückmeldung der Teilnehmenden weiterentwickelt und an die aktuellen Fragestellungen der BNE angepasst. Um das Seminar praxisnah zu gestalten, wird mit der von den Schulämtern in der Stadt und im Landkreis Passau ins Leben gerufene Initiative „BNE macht Schule – Netzwerk Zukunft Passau“ zusammengearbeitet.

Interinstitutionelle Zusammenarbeit mit der Initiative „BNE macht Schule – Netzwerk Zukunft Passau“²

Die Initiative der Staatlichen Schulämter in der Stadt und im Landkreis Passau arbeitet seit 2019 in multiprofessionellen Teams und setzt sich aus engagierten Lehrkräften und schulischen sowie außerschulischen Bildungsanbietern und Wissenschaftler:innen zusammen. Das interinstitutionelle Netzwerk arbeitet in zehn Arbeitskreisen (siehe Abbildung 2) zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung von Demokratiepädagogik über Klima bis hin zu Kunst, Musik und Literatur mit über 70 Mitgliedern, wobei Mitglieder des ZLFs bzw. der Universität Passau in den meisten Arbeitskreisen vertreten sind. Ziel ist es, Bildung für nachhaltige Entwicklung an allen Schulen als ganzheitliches Bildungsziel und in den drei Phasen der Lehrkräftebildung zu verankern. Innerhalb des

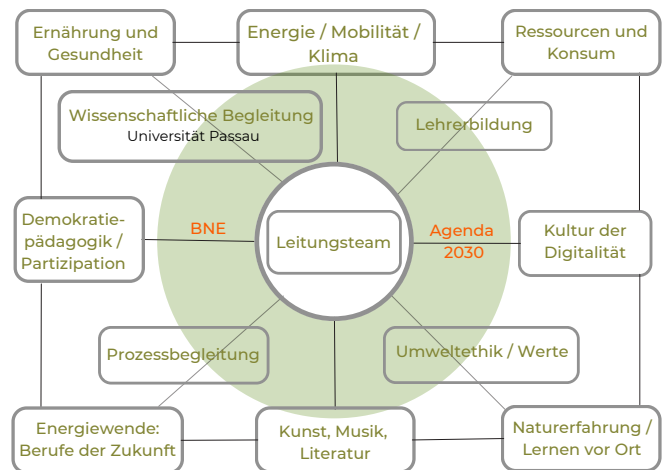


Abbildung 2: Überblick Arbeitskreise

Netzwerks engagieren sich zudem dreizehn BNE-Modellschulen, die in verschiedenen Stadien den „whole school approach“ anstreben. Darunter versteht man ein ganzheitliches Konzept, das BNE in den verschiedenen Handlungsfeldern der Schule (z.B. Bildungsverständnis, Qualifizierung) verankert (vgl. ISB, 2024). Das Netzwerk bietet unterschiedliche Formate (Lehrkräftefortbildungen, Tagungen, Fachvorträge, Mitwirkung an Dienstbesprechungen, digitaler Rundbrief, Tauschbörse mit konkreten Unterrichtsbeispielen und Aktionen u.a.) an, um die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung v.a. an den Schulen, aber auch in den verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung voranzubringen. Gerade bezüglich der Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte gab es immer wieder Zurufe aus dem Netzwerk, dass es hierfür noch weitere Fortbildungsangebote geben sollte. So machte sich das ZLF auf den Weg, über einen Antrag bei einer EU-Ausschreibung Drittmittel für eine Lehrkräftefortbildung, die sich mit BNE befasst, zu generieren.

EU-Projekt fitESD.eu

Im Jahr 2023 konnte erfolgreich das Projekt fitESD.eu (Fit for ‚Education for Sustainable Development‘ for Future Europe) aus der EU ERASMUS+ Jean Monnet Teacher Training Förderlinie eingeworben werden. Das auf drei Jahre angesetzte Passauer Projekt zielt darauf ab, Lehrkräfte bei der von der Europäischen Union im Green Deal geforderten Nachhaltigkeitsbildung im Sinne der UN-Agenda 2030 zu unterstützen und EU-Kompetenzen zu vertiefen. Damit soll die Integration der Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Unterricht und das Schulleben gefördert werden. Um eine gelingende BNE im Zusammenspiel mit EU-Institutionen

² weitere Informationen unter: <https://bne-passau.de>

und deren Politik herausbilden zu können, müssen regionale Strategien und Konzepte entwickelt werden, die zur systematischen Wandlung der Europäischen Gesellschaft und Wirtschaft zur Nachhaltigkeit beitragen, wobei Lehrkräfte als *Change Agents* eine zentrale Rolle spielen. Das Passauer Projekt verfolgt das Ziel, fächerübergreifende digitale Fortbildungen für Lehrkräfte anzubieten, die im Fokus die Strukturen und Ideen Europas in Verbindung mit den europäischen Zielen der Bildung für nachhaltige Entwicklung behandeln. Das digitale Angebot, das als Open Educational Resources (OER) umgesetzt wird, ist zukünftig sowohl in deutscher und englischer Sprache verfügbar, um noch einen weiteren Kreis an interessierten Lehrkräften inner- und außerhalb von Europa anzusprechen. Die Zukunft Europas, seine Institutionen, Wirtschaft und demokratische Gesellschaft kann ohne eine Bildung für nachhaltige Entwicklung in ihrer regionalen, europäischen und globalen Dimension nicht gedacht werden. Als Leitlinie dienen hierzu die globalen Nachhaltigkeitsziele der UN-Agenda 2030, die die europäische Politik mitgestalten. Die Europäische Kommission hat sich dazu verpflichtet, die 17 Nachhaltigkeitsziele zu erreichen (vgl. Europäische Kommission, 2024). Dies fordert langfristig einen Systemwandel, der neben politischen und technologischen Innovationsbestrebungen

lebenslanges Lernen erfordert. Mit dem europäischen Green Deal hat die Europäische Union eine Grundlage geschaffen, eine Politik der Nachhaltigkeit innerhalb der EU zu verankern und eine gesellschaftliche Transformation hin zu einer ganzheitlichen nachhaltigen Lebensweise in Gang gesetzt. Ausgehend vom Green Deal wurde im Jahr 2022 der Europäische Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit (GreenComp) als Leitlinie für Lehrende und Lernende entwickelt, um Nachhaltigkeitskompetenzen aus verschiedenen Bereichen (siehe Abbildung 3) übergreifend in der Bildung zu verankern (vgl. Europäische Kommission, 2022).

Darauf basierend wird im Projekt ein Fortbildungsprogramm für Lehrkräfte entwickelt, das den Kompetenzrahmen als Basis und Unterstützungsangebot für den Unterricht an Schulen für Lehrkräfte didaktisch greifbar macht. Der ganzheitliche Ansatz ermöglicht eine Kompetenzvermittlung in der Bildung für nachhaltige Entwicklung in vier Kompetenzbereichen. Gleichzeitig adressiert die Fortbildung die Bedeutung europäischer Institutionen und Politik im Zusammenspiel mit Nachhaltigkeit: zum einen, indem diese Themen direkt in das Fortbildungsangebot eingebaut werden, zum anderen aber auch, indem über den Europäischen Kompetenzrahmen ein Bewusstsein dafür geschaffen wird, wie europäische und nationale



Abbildung 3: Kompetenzbereiche des Kompetenzrahmens für Nachhaltigkeit (GreenComp)

Bildungspolitik ineinandergreift. Zudem soll durch den Rückgriff auf den Europäischen Kompetenzrahmen ein gemeinsamer europäischer Standard – im Sinne eines europäischen Bildungsraums – in der Lehrkräftefortbildung zur Nachhaltigkeit sichergestellt werden. Der Zweck des GreenComp ist es, als Referenzinstrument für die Konzeption von Bildungs- und Fortbildungsprogrammen für Lehrkräfte zu wirken. In der bedeutenden Rolle, die den Lehrkräften somit im Prozess des Wandels zukommt, tragen sie zur Erziehung und Bildung mündiger EU-Bürger:innen bei. Handlungs- und Gestaltungskompetenz auf Seiten der Lehrenden und der Lernenden werden herausgebildet, um Prozesse der Nachhaltigkeit zu entwickeln, zu überprüfen und anzupassen. Die Universität Passau knüpft mit diesem Projekt an zwei ihrer Schwerpunktthemen – Europa und Nachhaltigkeit – an und verfolgt das Ziel, diese Themen auch in die Lehrkräftebildung und -fortbildung weiter einzubringen und auszubauen. Das Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik (ZLF) kann hier auf existierende interne Strukturen zurückgreifen, die in der Organisation der Abteilungen institutionell verankert sind. Für die Umsetzung des Vorhabens schließen sich die Kompetenzbereiche der ZLF-Abteilungen Internationalisierung, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Fort- und Weiterbildung sowie die ZLF-Geschäftsführung zusammen. Das Lehrkräftebildungszentrum der Universität Passau steht im engen Austausch mit der niederbayerischen Schullandschaft und pflegt Kooperationen mit Institutionen der Lehrkräftebildung und engagiert sich – wie vorher dargestellt - bei „BNE macht Schule – Netzwerk Zukunft Passau“. Im Rahmen des Netzwerks wurde dezidiert der Bedarf eines solchen Fortbildungsangebots formuliert und gewünscht. Um eine enge Anbindung an die Praxis und damit einen unmittelbaren Wissenstransfer in die Region zu gewährleisten, werden Akteur:innen aus der Schulpraxis in die Entwicklung des Fortbildungsangebots eingebunden und diese mit Lehramtsstudierenden zusammengebracht. Aus dem Netzwerk heraus haben sich engagierte Lehrkräfte gemeldet, die zur Entwicklung und Erprobung des Fortbildungsprogramms zur Verfügung stehen.

Weitere Vernetzungen des ZLF im Bereich BNE

Internationalisierung in der Lehrkräftebildung ist am Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik (ZLF) seit Jahren ein wichtiger Schwerpunkt. Auch im Feld der Bildung für nachhaltige Entwicklung gibt es dabei Anknüpfungspunkte: So ist das ZLF seit

dem Jahr 2021 am INTEI (International Network of Teacher Education Institutions) am UNESCO Chair in Reorienting Education towards Sustainability der Universität York/Kanada beteiligt, um sich auch auf internationaler Ebene auszutauschen und Informationen zur Umsetzung der Agenda 2030 auch außerhalb von Europa, z.B. über Webinare zu bekommen. Im Rahmen des vom Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) geförderten Projekts global.trex (Global Teacher Research and Education Exchange Programme) Passau gab es in den vergangenen Jahren virtuelle Summer Schools von und mit Studierenden beider Universitäten zu BNE und Klimaschutz mit der chinesischen Partneruniversität Zhejiang International Studies University in Hangzhou. Das ZLF ist Gründungsmitglied des Paktes für BNE³ in Bayern, der vom Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverband im Jahr 2022 initiiert wurde und inzwischen ein breites zivilgesellschaftliches Aktionsbündnis von aktuell 60 Organisationen ist, der sich für BNE in allen Bildungsbereichen einsetzt. Durch die abgeordnete Lehrkraft Michaela Würdinger-Gaidas gibt es enge Verbindungen zur BNE-Abteilung der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen sowie zum BNE-Team Bayern, das von der Stabsstelle Klimaschutz/Startchancen-Programm/Bildung für nachhaltige Entwicklung des bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus eingerichtet wurde. Dort sind z.B. in Niederbayern über 50 Lehrkräfte aus allen Schularten involviert, um BNE in den Schulen weiterzuentwickeln. Auch innerhalb der bayerischen Lehrkräftebildungszentren gibt es einen Austausch zu BNE in verschiedenen Phasen der Lehrerbildung.

Ausblick

Die bereits dargestellten Aktivitäten werden fortgeführt und vertieft, um die Transformation weiter voranzubringen. Im Bereich der Weiterentwicklung der Lehr-Lernangebote wird ab dem Sommersemester 2024 ein Seminar zu transformativem Lernen am Beispiel des FREIDAY⁴ angeboten. Es steht bereits ein weiteres Projekt in den Startlöchern: Unter Federführung der ZLF-Abteilung Didaktische Innovation wurde ein weiteres Drittmittelprojekt zusammen mit der Professur für Geographie mit Schwerpunkt Bildung für nachhaltige Entwicklung der Universität Passau beim Bundesministerium für Bildung und Forschung in der Richtlinie zur Förderung von Projekten zur Stärkung, Erweiterung und Vernetzung von OER-Communities eingeworben. Das Projekt moreBNE (Making Open Resources in Teacher

³ Weitere Informationen: <https://www.bllv.de/themen/nachhaltige-entwicklung-bne/pakt-fuer-bne>

⁴ Weitere Informationen: <https://frei-day.org/>

Education, Schwerpunkt BNE) fokussiert auf die Etablierung einer OER-Community of Practice (OERCoP) im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung an Schulen. Hierfür adressiert das Projekt den Auf- und Ausbau von Kompetenzen, die für einen emanzipierten Einsatz, die Auswahl sowie die Produktion und Distribution von OER⁵ notwendig sind. Zum Erhalt dieser OER-CoP werden parallel kollaborative Infra- und Arbeitsstrukturen eingeführt und verstetigt. Konkret plant die Universität Passau mit moreBNE, zwei Themen miteinander zu kombinieren und partizipativ im Hinblick auf das Etablieren einer Community zu adressieren: Zum einen den noch zaghaften Umgang mit OER im Lehrberuf und zum anderen den gesellschaftlich höchst relevanten Fragestellungen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. Als bestehende Community, die weiterentwickelt werden soll, steht die Initiative „BNE macht Schule – Netzwerk Zukunft Passau“ zur Verfügung.

Auch im Feld der Lehre werden die Formate weiter ausgerollt, um den Lehramtsstudierenden noch mehr Gelegenheiten zu bieten, mit BNE in Berührung zu kommen, damit diese als Lehrkräfte der Zukunft den „whole institution approach“ mittragen können. Darunter versteht man ein ganzheitliches Konzept, das darauf abzielt, Nachhaltigkeit in allen Aspekte der jeweiligen Bildungseinrichtung zu integrieren. Es geht darum, z.B. das Curriculum, den Betrieb, die Organisationskultur, die Beteiligung der Lernenden, die Leitung und das Management, die Beziehungen zur Kommune und die Forschung neu zu denken (vgl. Rieckmann, 2020, S. 14).

Apropos „whole institution approach“: Die Stabsstelle Klimaschutz/Startchancen-Programm/Bildung für nachhaltige Entwicklung des bayerischen Kultusministeriums hat bekannt gegeben, dass im Laufe des Jahres eine Überarbeitung der Lehramtsprüfungsordnung (LPO I) erfolgt und dort dann das Erweiterungsfach BNE ergänzt wird. Es besteht dann die Möglichkeit, BNE als bereits fertige Lehrkraft zu studieren oder die Erweiterung bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung zu durchlaufen. Das ZLF ist sehr daran interessiert, das Erweiterungsfach in Passau einzuführen, da dies eine weitere sinnvolle Ergänzung in den Aktivitäten und Bemühungen rund um Bildung für nachhaltige Entwicklung in Stadt und Region Passau darstellt.

⁵ Weitere Informationen: <https://open-educational-resources.de/was-ist-oer-3-2/>

Literaturangaben

- Bertschy, F. & Künzli, C. (2008). *Didaktisches Konzept Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Verfügbar unter: http://www.ikaoe.unibe.ch/forschung/bineu/Did_Konzept_3.Fassung_Feb08.pdf (10.02.2024).
- BNE-Portal des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2024). *Was ist BNE?* Verfügbar unter: https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/was-ist-bne/was-ist-bne_node.html (10.02.2024).
- Bayerische Staatskanzlei (2022). *LPO I. § 33 Fachdidaktik*. Verfügbar unter: https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_I-33 (02.03.2024).
- Bayerische Staatsregierung (2023). *Rahmenvereinbarung Hochschulen 2023-2027*. Verfügbar unter: https://www.stmwk.bayern.de/download/22215_Rahmenvereinbarung_inkl_Unterschriften.pdf%C2%A0 (10.02.2024).
- De Haan, Gerhard (2008). *Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung*. In: Bormann, I. & de Haan, G. (2008). *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2024). *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Verfügbar unter: <https://www.unesco.de/bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung> (15.02.2024).
- Engagement Global (2024): *Ziel 4 Hochwertige Bildung*. Verfügbar unter: <https://17ziele.de/ziele/4.html> (15.02.2024).
- Europäische Kommission (2022). *GreenComp Der europäische Nachhaltigkeitskompetenzrahmen*. Verfügbar unter: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040> (15.02.2024).
- Europäische Kommission (2024). *Ganzheitlicher EU-Ansatz für nachhaltige Entwicklung*. Verfügbar unter: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/sustainable-development-goals/eu-whole-government-approach_de (08.03.2024).
- Hochschulrektorenkonferenz (2018). *Für eine Kultur der Nachhaltigkeit*. Verfügbar unter: <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/fuer-eine-kultur-der-nachhaltigkeit/> (15.02.2024).
- Koller, H.-C. & Paseka, A. & Sprengler, S. (2019). *Was bedeutet Nachhaltigkeit im Blick auf universitäre Lehre? Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive*. In: *Synergie. Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre*, 7, S. 38–41.
- Rieckmann, Marco (2020). *Bildung für nachhaltige Entwicklung - Von Projekten zum Whole-Institution Approach*. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/345732313_Bildung_fur_nachhaltige_Entwicklung_-_Von_Projekten_zum_Whole-Institution_Approach (24.02.2024).
- Rieckmann, Marco (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ziele, didaktische Prinzipien und Methoden*. https://www.researchgate.net/publication/355381694_Bildung_fur_nachhaltige_Entwicklung_Ziele_didaktische_Prinzipien_und_Methoden (24.02.2024).
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB)(2024). *Übersicht Whole School Approach*. Verfügbar unter: <https://www.politischebildung.schule.bayern.de/schulentwicklung/uebersicht-whole-school-approach/> (12.03.2024).
- Rieckmann, Marco (2021): *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ziele, didaktische Prinzipien und Methoden*. https://www.researchgate.net/publication/355381694_Bildung_fur_nachhaltige_Entwicklung_Ziele_didaktische_Prinzipien_und_Methoden (24.02.2024).
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB)(2024): *Übersicht Whole School Approach*. <https://www.politischebildung.schule.bayern.de/schulentwicklung/uebersicht-whole-school-approach/> (12.03.2024).

Didaktische Innovation in der Lehrkräftebildung: Theorie und Praxis der Lehre in den Passauer Innovationslaboren

Jutta Mägdefrau, Hannes Birnkammerer, Sabrina Kufner, Verena Köstler, Christian Müller

Der Beitrag stellt eingangs anhand von Seminar-Vignetten die hochschuldidaktischen Möglichkeiten des Lehrens und Lernens in den Passauer Didaktischen Innovationsräumen vor. Dabei verstehen sich die Vignetten als Fallbeispiele, die verdeutlichen sollen, welche didaktischen Konzepte für die Räume vorgeschlagen werden und wie Lehrende unterschiedlicher Fächer die Räume und – in Lehrkooperationen – auch die Unterstützung des ZLF mit seinen Innovationsteams nutzen können. Im zweiten Teil stellt der Beitrag die konzeptionelle und theoretische Basis der Arbeit in den Innovationsräumen vor.

1. Einleitung

Didaktische Innovation scheint vonnöten angesichts umfassender Veränderungen in der Bildungslandschaft, denn neue Kompetenzanforderungen an Lehrkräfte machen es erforderlich, auch die universitäre Phase der Lehrkräftebildung im Hinblick auf Lehrentwicklung zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Natürlich sollte die Hochschuldidaktik in allen Studiengängen auf die Veränderungen reagieren, aber nirgends scheint das so wichtig wie in der Lehrkräftebildung, in der Menschen studieren, die das Bildungsgeschehen des Landes später maßgeblich beeinflussen werden. Am Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik der Universität Passau wurden für den Zweck der Weiterentwicklung der lehrkräftebildungsbezogenen Lehre didaktische Innovationen angestoßen, die im folgenden Beitrag vorgestellt und in ihren theoretischen Grundüberlegungen erläutert werden. Dazu werden zunächst exemplarisch einige Seminar-Vignetten vorangestellt, bevor dann die konzeptionellen und theoretischen Überlegungen umrissen werden.

2. Seminar-Vignetten

Wir möchten die folgenden Seminar-Vignetten verstanden wissen als Beispiele, um den Leserinnen und Lesern einen Einblick in die vielfältigen Nutzungsmöglichkeiten der Innovationsräume zu geben. Mit den Augen des eigenen Faches gelesen bieten sich dadurch vielleicht Perspektiven für die eigene Nutzung der Räume.

Vignette 1: Die Produktion didaktischer Medien im DiLab-Lehrer*innenzimmer in Kooperation mit Fachvermittlung aus einem anderen Fach (Stationenkonzept)

Digitale Lehr- und Lernmaterialien spielen in fast allen Fächern eine wichtige Rolle. Im Rahmen eines Kooperationsseminars lernen Studierende eine Auswahl von Medienformate kennen und set-

zen diese in ersten eigenen Produkten ein. Ziel ist die Förderung grundlegender Kompetenzen zur Erstellung eigener Medien im jeweiligen Fach. Im DiLab-Lehrer*innenzimmer werden dazu mehrere Stationen eingerichtet. Dort werden ausgewählte Beispielprodukte, geeignete Produktions- und Autorenwerkzeuge sowie die grundlegenden Arbeitsabläufe zur Erstellung von digitalen Produkten thematisiert. Seit mehreren Semestern wird in diesem Rahmen die Erstellung von z. B. interaktiven Büchern, virtuellen Touren, Audio- und Videoprodukten in Seminaren angeboten. Die DiLab-Tutorinnen und -Tutoren (speziell geschulte studentische Hilfskräfte in den Innovationslaboren) unterstützen dabei Lehrende sowohl bei der Durchführung des Stationenkonzepts als auch bei der späteren individuellen Betreuung von studentischen Projektgruppen im Rahmen der regelmäßig stattfindenden Open DiLab Hour in den DiLab-Räumen. Das Stationenangebot kann an die Lehrziele unterschiedlicher Fächer angepasst werden.

Vignette 2: Microteaching in fachdidaktischen Seminaren

Studierende simulieren eine Unterrichtssituation und nutzen die technische Infrastruktur zur Videographie in den DiLab-Innovationsräumen. Das ist der Ausgangspunkt für ein ca. zwei Veranstaltungstermine umfassendes Vernetzungsangebot mit dem Fokus Microteaching, das in fachdidaktische Veranstaltungen integriert werden kann. Es handelt sich um eine Methode in der Lehrkräftebildung, mit der angehende Lehrpersonen lernförderliches Verhalten von Lehrkräften simulieren und reflektieren. In erziehungswissenschaftlich-fachdidaktischer Kooperation wird Microteaching als Möglichkeit zur datengestützten Selbstreflexion vorgestellt und evidenzbasiert verortet. Der Schwerpunkt der Unterrichtssimulation wird in Rückbindung an den Schwerpunkt des Seminars ausgewählt (bspw. Wortschatzeinführung) und Beobachungskriterien (bspw. sprachliche oder fachli-

che Korrektheit, nonverbales Verhalten, Logik des Text-Bild-Bezugs) besprochen. Minisequenzen von Unterricht werden in DiLab-Klassenzimmer oder DiLab-Lehrer*innenzimmer von den Studierenden angeleitet videographiert. Die Videos stehen zur kriteriengeleiteten Beobachtung zur Verfügung und werden abschließend in wertschätzender Atmosphäre kollegial reflektiert.

Vignette 3: Studierende erarbeiten Unterrichtsbausteine

Kann ein Hochschulseminar dazu beitragen, dass die Vermittlung der zukünftig hoch bedeutsamen Data Literacy bei Schülerinnen und Schülern ankommt? Studierende in die Lage zu versetzen, den bayrischen Lehrplan als Planungsmittel kritisch und kreativ einzusetzen und darauf basierend Unterrichtssequenzen zur Vermittlung von Datenkompetenzen zu planen, ist Ziel eines Seminars im Rahmen des Vertiefungsmoduls Schulpädagogik, das auf Spezialfragen des Handelns von Lehrkräften eingeht. Das Konstrukt Data Literacy wird durch die Lehrperson vorgestellt und literaturgestützt erarbeitet. Die Studierenden analysieren den Lehrplan im Hinblick auf das explizite und implizite Potenzial für den Erwerb von Datenkompetenzen, und zwar mit Schwerpunkt auf digital vorliegende Daten. Erste Unterrichtssequenzen in Form von kleinen Unterrichtsbausteinen werden gemeinsam entwickelt. Den Planungsversuchen der Studierenden liegen lehr-lern-theoretische Rückbindungen und didaktisch-methodische Planungsschritte zugrunde. Die Bausteine werden unter Berücksichtigung von OER-Maßgaben erstellt und auf dem DiLab-Blog – einer Publikationsplattform der Passauer Lehrkräftebildung – veröffentlicht. Die Umsetzung dieser Prozesse im Seminar wird dabei durch die Abteilung Didaktische Innovation unterstützt.

Vignette 4: Nicht immer arbeitsteilig, sondern auch kollaborativ: Studierende erproben Lehrkräftearbeit der Zukunft

Die Tätigkeit von Lehrkräften ist nicht länger „Einzelkämpfertum“, sondern lebt von unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit von schlichtem Materialaustausch über Synergiebildung durch Zusammenarbeit bis hin zu kokonstruktivem Planen und Analysieren von Unterricht. Um Studierende darauf frühzeitig vorzubereiten, zielt das Seminar darauf, relevante Felder kooperativen Handelns von Lehrkräften kollaborativ zu erarbeiten und Arbeitsergebnisse in Form von digitalen gemeinsam erarbeiteten Produkten zu präsentieren. Die Studierenden befassen sich in Gruppen z.B. mit der gemeinsamen Planung einer Unterrichtssequenz

mit kooperativem Lernen, mit dem Entwickeln eines digitalen Assessments zur Überprüfung von Schülerleistungen, mit der kollaborativen Planung und Durchführung eines Elternabends oder mit der Gestaltung eines Videotutorials zu einem Lehrplanthema. Die digitalen Produkte werden präsentiert, erhalten Feedback von den peers und der Dozentin, werden nochmals überarbeitet und schließlich als Prüfungsleistung eingereicht. Alle Arbeitsschritte haben dabei kollaborativ (nicht arbeitsteilig) zu erfolgen, für Studierende eine große Herausforderung.

3. Theoretische Grundlage der Lehre in den Didaktischen Innovationsräumen

Lehrwerkstätten, digitale Labore, Lehr-Lern-Labore oder Pädagogische Werkstätten – seit Jahren gibt es entsprechende Einrichtungen an verschiedenen Universitäten, wobei allen diesen Einrichtungen gemeinsam ist, dass in ihnen Konzepte zur verbesserten Theorie-Praxis-Verbindung in der Lehrkräftebildung erprobt werden. In Passau heißen sie Didaktische Innovationslabore und wurden im Rahmen verschiedener Förderlinien (Bund-Länder-Initiative Qualitätsoffensive Lehrerbildung und DigiLLab Bayern Digital II) konzipiert und implementiert. Die Didaktischen Innovationslabore stellen mittlerweile ein breites Netzwerk dar, bestehend aus kleinen Laboren mit spezifischen Schwerpunkten (z.B. das OER-Lab, in dem kollaborativ an OER gearbeitet werden kann), dem ZLF-Studio als Ort für Lehr-Lernmedienproduktion sowie den beiden zentralen, eng aufeinander bezogenen Seminarräumen „Klassenzimmer der Zukunft“ und „Lehrer*innenzimmer der Zukunft“.

3.1 Der Weg von theoretischem Wissen zum unterrichtlichen Handeln: Approximations of Practice

Dem Konzept der Didaktischen Innovationsräume liegt zum einen ein strukturtheoretisches Theorie-Praxis-Verständnis zugrunde, das beide Domänen als voneinander unabhängige Praxen versteht, die in struktureller Differenz zueinanderstehen, die aber durch Deutungs- und Auslegungsvorgänge im Handeln von Professionellen verbunden werden können. Zum anderen stützen wir uns auf Theorien, die eine Verbindung personaler Dispositionen mit situationsspezifischen Fähigkeiten zur Herstellung von Handlungsfähigkeit, resp. Performanz, nahelegen (Blömeke, Gustafsson und Shavelson, 2015). Von Bedeutung sind dabei die durch Dispositionen wie Wissen und motivationale Merkmale beeinflussten Wahrnehmungen, Interpretationen

und Entscheidungsprozesse in spezifischen unterrichtlichen Situationen, die in der universitären Phase grundgelegt werden können. Die Plastizität und Fluidität unterrichtlicher Interaktionen erfordert von einer professionellen Wahrnehmung die Verknüpfung von fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissensbeständen. Das legt nahe, dass in der universitären Phase des Erwerbs grundlegender Wissensbestände die Praxis in komplexitätsreduzierender Form erfahren werden sollte, damit ausreichend kritische Distanz (vgl. Grossman et al., 2009; Rothland & Boecker, 2014) möglich wird, um vorfindliche Praxis evidenzbasierter Analyse zugänglich zu machen. Gleichzeitig können Handlungsoptionen – und zwar verschiedene – für bestimmte Situationen entworfen, diskutiert und verworfen werden. Theorie und Praxis zu verbinden, bedeutet dann, situationsunspezifisches Wissen mit situationsspezifischem prozeduralem Wissen verbinden zu können.

Da Lehrkräftebildung zu verstehen ist als Vorbereitung auf einen Arbeitsplatz unter Bedingungen von Unsicherheit (vgl. Spiro, Collins, Thota & Felto- vich, 2003) sind Konzepte abzulehnen, die den Novizen vorgaukeln, sie müssten nur bestimmte Musterkonzepte, -verhaltensweisen oder -strategien erlernen, dann seien sie für die Praxis gerüstet. Solche Konzepte setzen nicht an der professionellen Entwicklung des Selbst an und behindern das Entstehen einer reflexiven Haltung (vgl. Rottländer & Roters, 2008). Experimentierräume laufen besonders Gefahr, den Gedanken nahezulegen, man müsse die Praxis nur ausreichend trainieren, könne also professionelle Handlungsfähigkeit durch bloße Erfahrung ermöglichen. Gerade weil es zum Beispiel im Umgang mit digitalen Medien tatsächlich Handlungskompetenzen gibt, die sich durch bloße Übung erwerben lassen (Bedienung von Geräten), kann eine „Übung macht den Meister“-Haltung bei den Studierenden ungewollt begünstigt werden. Regelähnliche Handlungsanweisungen werden der Komplexität der Situationen nicht gerecht (vgl. Blömeke, 2006, S. 165; siehe auch Kurtz, 2009). Kompetentes Handeln von Lehrkräften bedarf eben mehr als eines akademisch erworbenen Wissens, aber auch mehr als Erfahrungswissen und Handlungsrezepturen. Die Vorstellung eines analogen Transfers wissenschaftlichen Wissens in Praxis muss klar zurückgewiesen werden. Grossman und Kollegen weisen darauf hin, dass Praxis oft als das verstanden wird, was wir tun, nicht als das, was wir sind oder wie wir denken (vgl. Grossman et al., 2009, 2058). Tatsächlich gehört aber zu einem professionellen Praktiker bzw. Praktikerin mehr als nur ein berufstypisches Können: Ein Verständnis von Praxis, das lediglich auf

Techniken und Fertigkeiten fokussiert, ist möglicherweise ursächlich für die unklare Beziehung der Partner*innen in der schulischen und universitären Lehrkräftebildung. „Practice in complex domains involves the orchestration of understanding, skill, relationship, and identity to accomplish particular activities with others in specific environments“ (ebd., 2059). Versteht man Praxis also so, dass sie beides, nämlich intellektuelle und technologische (durch Übung und Erfahrung erwerb- bare) Aktivitäten (vgl. ebd. 2059) verkörpert und den Einzelnen einbindet in eine community bestehend aus Praktikerinnen und Praktikern und aus Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, dann geraten kognitive Prozesse der Reflexion, in denen auf Wissensbestände rekurriert wird, stärker mit in den Blick. Universität ist dann neben der Schule auch konstituierender Teil von „Praxis“, denn Teil des professionellen Habitus ist, neue Wege des Denkens, die typisch sind für berufsbezogene Argumentationen und Wahrnehmungen zu erlernen und die Arbeit an der Entwicklung einer professionellen Identität zu beginnen (vgl. Shulman, 1986; Schön, 1987, kritisch: Riel, 2022).

Die Bedeutung einer so verstandenen Praxis wird unseres Erachtens untermauert durch empirische Befunde, wonach die in Praxisphasen gemachten Erfahrungen regelmäßig überschätzt werden (bspw. Rothland, 2018; Ulrich et al., 2020) bei gleichzeitiger Bewertung des Studiums als zu „praxisfern“. Dies belegt die Herausforderung für die universitäre Lehrkräftebildung, Schule-Uni-Kooperationen nicht als weiteren Baustein für rezeptartig zu erwerbende schulpraktische Erfahrung anzulegen und damit Imitationslernen zu fördern (Rothland & Boecker, 2014), sondern als Chance, einem erweiterten Praxisverständnis Vorschub zu leisten und die Zusammenarbeit zur Schaffung kritisch-distanzierter Lern- und Reflexionsgelegenheiten zu nutzen. Für die universitäre Phase der Lehrkräftebildung bedeutet das für uns, dass Konzepte gesteuerter, dosierter Praxiserfahrung konzipiert und erprobt werden sollen, die Raum für Reflexion lassen. Eine schrittweise Annäherung an Praxis bedeutet, dass je nach Studienfortschritt Komplexität erhöht wird und dies in den Seminaren curricular verankert wird:

Von kleinen praktischen Übungen aus den unterrichtsbegleitenden Aufgaben von Lehrkräften (Formulieren zielgruppenspezifischer Aufgabenstellungen, Produktion von Lernmaterialien zu ausgewählten Unterrichtsinhalten, Verfassen adressatengerechter instruktiver Texte etc.), über gemeinsame Planungen und Reflexion einzelner Unterrichtssequenzen, zu ersten unterrichtlichen Tätigkeiten (Anleitung einer Gruppenarbeit, Prä-

sentieren eines Sachverhalts als Lehrkräftevortrag, Diagnose eines Lernfortschritts mittels Audio Response System etc.). Es folgen Unterrichtsversuche mit selbstständiger Planung einzelner Phasen einer Unterrichtsstunde hin zur Durchführung einer Unterrichtsstunde und dann im schulischen Unterricht selbst (vgl. für Unterrichtssimulationen: Howell & Mikeska, 2021).

Die im ersten Teil vorgestellten Vignetten zeigen Anwendungsbeispiele für dieses schrittweise Annähern an die volle Unterrichtskomplexität bspw. sichtbar in den Vignetten 2-4 und in der folgenden Mini-Vignette.

Mini-Vignette: Unterrichtsideen erproben

Studierende beabsichtigen eine innovative Unterrichtssequenz im Rahmen eines Seminars, einer Hausarbeit oder Abschlussarbeit zu erproben. In Kooperation mit einer Praktikumschule kommt eine Klasse mit ihrer Fachlehrkraft an die Universität und es findet eine Schule-an-der-Uni-Projektveranstaltung im DiLab-Klassenzimmer statt.

3.2 Wissensfacetten als Voraussetzung für professionelles Handeln von Lehrkräften

Die Entwicklung hochschuldidaktischer Konzepte für die Lehre in den Didaktischen Innovationslaboren stützt sich auf das Kompetenzstrukturmodell professionellen Handelns von Lehrkräften von Shulman (1986) (vgl. auch Baumert & Kunter, 2006), und zwar in einer im Hinblick auf den digitalen weiterentwickelten Fassung (vgl. Abb. 1; Koehler & Mishra, 2009; Koehler, Mishra, Kereluik, Shin & Graham, 2014).

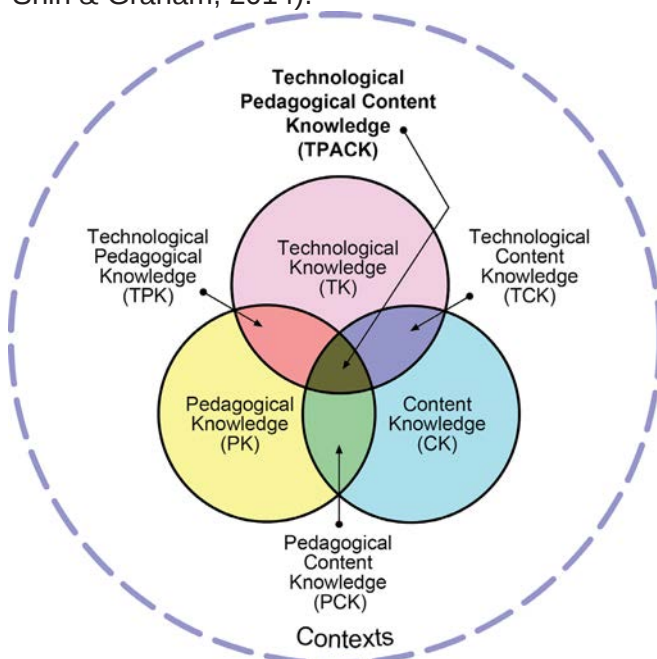


Abbildung 1: TPACK-Modell unter der Lizenz CC0

Dem Modell zufolge setzt sich pädagogische Handlungskompetenz von Lehrpersonen aus einer Wissensbasis zusammen, die sich aus dem Zusammenspiel verschiedener Wissensformen ergibt, die in der Lehrkräftebildung aufzubauen sind. Verschiedene, fachliche Perspektiven und Fragestellungen verbindende Wissensbereiche ergeben sich an den Schnittstellen von unterrichtsfachlichem, pädagogischem und technologischem Wissen. In der Lehre sollte auf Wissensverbindungen dieser Art beständig hingewiesen werden. Eine fehlende Fächerverbindung ist möglicherweise ursächlich für das als Fragmentierung erlebte voneinander unabhängige Unterrichten zahlreicher Fächer im Lehramtsstudium: zwei Unterrichtsfächer, zwei Fachdidaktiken, Psychologie, Erziehungswissenschaft, Soziologie etc.

An folgendem Beispiel aus der KMK-Veröffentlichung „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK, 2017) lassen sich die verschiedenen Kompetenzbereiche anschaulich erläutern: Wird hier beispielsweise im Bereich ‚Zusammenarbeiten‘ die Kompetenz „Digitale Werkzeuge für die Zusammenarbeit bei der Zusammenführung von Informationen, Daten und Ressourcen nutzen“ (S. 16) definiert, so betrifft das alle drei Bereiche des Handlungswissens: Neben dem kompetenten und fachspezifischen Umgang mit Information, deren Auswertung und Analyse (CK) sollten Lehrkräfte auch um technische Möglichkeiten des kollaborativen Arbeitens und den damit verbundenen Vor- und Nachteilen, von geteilten Online-Dokumenten (z.B. Google Docs) bis hin zu gemeinsam genutzten virtuellen Whiteboards, wissen (TK). Eine Überschneidung des technischen und fachspezifischen Handlungswissens (TCK) zeigt sich dann beispielsweise in der Kenntnis fachspezifischer Datenbanken und ihrer Bedienung. Auf Seite des pädagogischen Handlungswissens (PK) lassen sich Konzepte zur Gestaltung kooperativer Lehr-Lernumgebungen sowie die Vermittlung dafür benötigter Kompetenzen (beispielsweise Selbstregulationsfähigkeiten) verorten. Eine Überschneidung des pädagogischen und technischen Handlungswissens (TPK) könnte dann darin bestehen, wie beispielsweise solche Selbstregulationsfähigkeiten und Gruppenarbeiten durch technische Möglichkeiten (z.B. Kanban-Boards) gestützt werden können. Die Überschneidung der pädagogischen und fachlichen Dimension (PCK) findet sich schließlich in fachdidaktischen Konzepten, Theorien und Modellen. Diese Beispiele zeigen, dass kompetentes Handeln als Lehrkräfte die Integration aller drei Dimensionen benötigt.

Abbildung 2 zeigt das Ineinandergreifen der verschiedenen Wissensformen und der im Abschnitt 2.1 dargestellten schrittweise zu erfolgenden

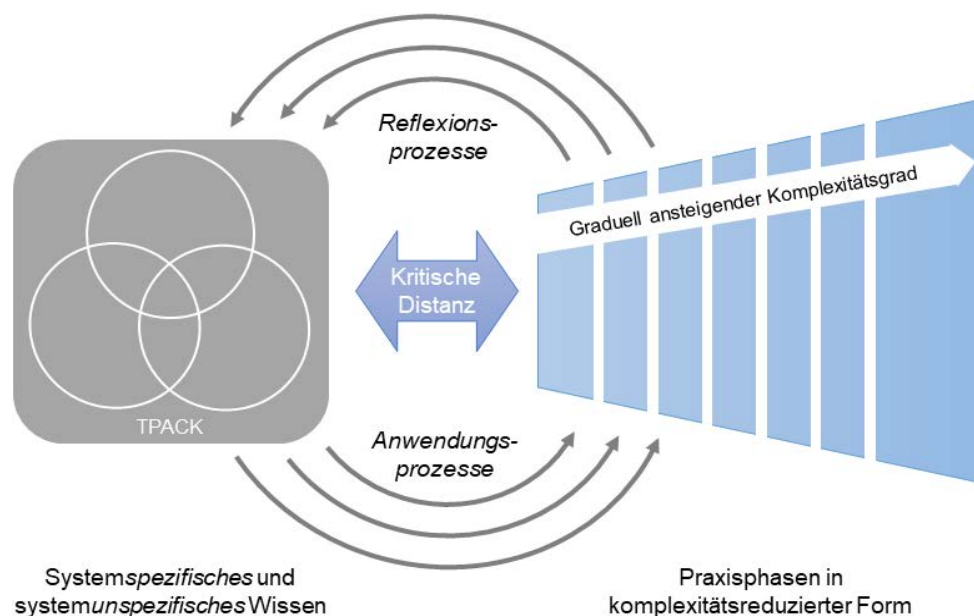


Abbildung 2: TPACK (Koehler & Mishra, 2009) als Grundlage eines Approximations-of-Practice-Ansatzes in der Lehre

Begegnung mit der Komplexität pädagogischer Praxis, vermittelt über die Chance zur kritischen Distanz und mittels reflexiver Prozesse in der Praxisbegegnung.

3.3 Die Innovationsräume für die Vermittlung von Kompetenzen für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt

Neben dem TPACK-Modell beruhen die Lehrkonzepte der Didaktischen Innovationslabore auf den in den „Kernkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt“ niedergelegten Zielkompetenzen Planung und Entwicklung von Unterricht, Realisierung, Evaluation und Sharing (vgl. Bayern, F. L. D. C et al., 2017). Für die Passauer Lehrkräftebildung sind insbesondere die beiden zentralen Innovationsräume als Gesamtkonzept gedacht, bestehend aus zwei eng aufeinander bezogenen Schwerpunkten, die die beiden unterschiedlichen, aber eng miteinander verknüpften Bezugsperspektiven spiegeln: Während das „Klassenzimmer der Zukunft“ den Fokus auf Lernen und die variationsreiche Gestaltung adaptiver Lernumgebungen setzt, adressiert das „Lehrer*innenzimmer der Zukunft“ Konzepte des Lehrens und die Phase der Unterrichtsvor- und -nachbereitung. Sichtbar ist dies am Beispiel der Vignette 3. Im selben Maße wie Lehren und Lernen eng aufeinander bezogen sind, stehen die Räume zueinander. Kurz veranschaulicht bietet sich Studierenden im Klassenzimmer die Möglichkeit, individualisierende, kooperative, digital gestützte Lehr-Lernsettings zu erproben, deren Erstellung und Reflexion in einem kooperativen/kollaborativen Prozess im Lehrer*innenzimmer stattfindet.

Ausgestattet mit flexiblem Mobiliar und modernen digitalen Medien, sind diese beiden Innovationslabore als reguläre Seminarräume konzipiert, die innovative universitäre Lehrkonzepte verbunden mit der Grundidee einer schrittweisen Annäherung an Praxis unterstützen sollen.

3.3.1 Das Klassenzimmer

Im Zentrum der Lehre im „Klassenzimmer“ stehen individualisierende und kooperative Lernumgebungen, in denen zugleich digitale Medien unter mediendidaktischer und medienernerzieherischer Perspektive kritischer Analyse zugänglich gemacht werden.

Die Bedeutung individualisierender adaptiver Unterrichtsmaßnahmen für Lernentwicklung kann bei aller Vorsicht mit der Unterschiedlichkeit der Befunde als einigermaßen belastbar akzeptiert werden (vgl. Hattie 2009, der einen moderaten positiven Effekt berichtet). Es kann zudem davon ausgegangen werden, dass sich der didaktisch reflektierte Einsatz digitaler Medien eignet, individualisierende Maßnahmen im Unterricht zu unterstützen (vgl. Heinen & Kerres, 2015). Leider stellt aber gerade diese Dimension erfolgreichen Handelns von Lehrkräften eine besondere Herausforderung dar, setzt sie nicht nur (fach)didaktische und fachliche Kompetenzen voraus, sondern erfordert beispielsweise auch professionelle Diagnose- und Klassenführungskompetenzen. Für eine handlungsorientierte Erprobung des Raums wurde deshalb ein Stationenkonzept erarbeitet, das auf Basis des TPACK-Modells verschiedene digital gestützte Lehr-Lernszenarien umsetzt mit dem Ziel individualisiert Lernprozesse zu

unterstützen und gleichzeitig den Blick auf technologische und unterrichtsfachbezogene Besonderheiten und Möglichkeiten öffnet.

3.3.2 Das Lehrer*innenzimmer

Mini-Vignette: Verzahnung studentischer Medienprodukte und Blended Learning

In einem Pädagogik-Seminar zu Cybermobbing werden Kompetenzen in der Planung und (durch Tutorials unterstützter) Produktion von Medienprodukten erworben. Die Medienprodukte der Studierenden werden durch Arbeitsaufträge gerahmt, durch Feedback unterstützt und steigen im Komplexitätsgrad an. Sie dienen im Blended-Learning-Konzept als inhaltliche Grundlage der synchronen Präsenzsitzungen.

Das erweiterte Praxisverständnis, auf dem der Approximations-of-Practice-Ansatz beruht, impliziert, dass universitäre Lehrkräftebildung sich neben dem theoretischen Wissen auch mit der Bildung des professionellen Selbst, der beruflichen Identität und berufstypischen Situationswahrnehmungen und -interpretationen befassen sollte. Dies geschieht im „Lehrer*innenzimmer der Zukunft“. Als eine der zentralen Lehrkompetenzen wird neben den Bereichen Planung und Entwicklung, Realisierung, Evaluation explizit die Bereitschaft und Fähigkeit zur professionellen Kooperation identifiziert (vgl. Bayern, F. L. D. C et al., 2017). Diese Forderung greift dabei Diskussionen um die sogenannten 21st century skills auf, also Schlüsselkompetenzen, die zwar eng mit dem digitalen Wandel verbunden sind, aber sich nicht medien-spezifisch manifestieren. Darunter fallen sehr heterogene Kompetenzanforderungen wie beispielsweise Problemlöse- und Innovationsfähigkeiten, interkulturelle Kompetenzen, kritisches Denken und unternehmerisches und nachhaltiges Denken sowie die Bereitschaft zum Lebenslangen Lernen (Petko, Döbeli Honegger, Prasse, 2018, S. 162). Empirische Studien zur Kooperation von Lehrkräften konnten in den letzten Jahren zeigen, dass gut ausgebildete Kooperationsstrukturen in Schulen positive Effekte auf den Grad der Umsetzung von Digitalisierung haben (Drossel, Schulz-Zander, Lorenz & Eickelmann 2016; Drossel, Eickelmann & Gerrick 2017; Europäische Kommission, 2013). Im internationalen Vergleich finden Kooperationen – insbesondere auf höheren Kooperationsstufen (vgl. Fussangel & Gräsel, 2012) in Deutschland eher selten statt, insbesondere im Kontext der Kooperation mit und über digitale Medien (Gerick, Masek, Eickelmann & Labusch, 2019). Durch die

Errichtung des „Lehrer*innenzimmers“ trägt die Universität Passau beiden Seiten der Arbeit von Lehrkräften Rechnung: Die Studierenden erwerben zum einen im „Klassenzimmer“ unterrichtliche Handlungsfähigkeit, indem sie mit Hilfe digitaler Technologien Lern- und Arbeitsprozesse unterstützen lernen und zum anderen Kompetenzen im Bereich einer kollaborativen medienunterstützten Planung, Reflexion und Evaluation von Unterricht im Lehrer*innenzimmer erwerben.

Um Kollaboration zu unterstützen, enthält es sog. Coworking Spaces, Umgebungen für verschiedene kollaborative Arbeitssettings.

3.3.3 Innovationslabore im ZLF

Die weiteren Labore legen den Fokus auf einzelne innovative Handlungsfelder der Lehrkräftebildung und unterstützen dadurch die professionelle Entwicklung von zukünftigen Lehrkräften. Auch die Lehre in diesen Räumen zielt auf den Erwerb von Kompetenzen zur Produktion von Lehr-Lernmedien, zum kooperativen und kollaborativen Arbeiten und insgesamt zur Etablierung einer Kultur des Teilens. Ein wichtiger Zweck dieser Räume ist auch die Förderung der Forschung.

Das miniDiLab ist ein Raum, der die gestalterischen Konzepte des Klassenzimmers übernimmt und diese in einen kleineren Besprechungs- und Beratungsraum überführt. Neben typischen Szenarien der Beratung und Besprechung sind hier vor allem die Konzeption und Erarbeitung von Unterrichtssequenzen sowie die exemplarische Durchführung im Sinne eines Funktionstests mit kleineren Gruppen (maximal 12 Personen) möglich, ohne dabei den Seminarbetrieb im Klassenzimmer zu beeinträchtigen. Aufgrund seiner Größe und guten digitalen Ausstattung eignet sich dieser Raum zudem besonders für die Durchführung von mündlichen Prüfungen mit starkem Praxisbezug sowie für experimentelle Forschungssettings.

Mini-Vignette: Unterrichten mit Tablets

Neben der Erarbeitung des aktuellen Forschungsstandes zum Tablet-Einsatz bei der Steuerung und Begleitung von Lehr-Lernprozessen, kann der Einsatz im Seminar erlernt und geübt werden. Die Studierenden entwickeln dabei kollaborativ kleine tabletgestützte Unterrichtssequenzen, führen diese durch und reflektieren. Sie erfahren so direkt, welche didaktischen, methodischen und digitalisierungsbezogenen Kompetenzen für einen zielführenden Einsatz von Tablet-Geräten erforderlich sind.

Für die Produktion von Lehr-Lernmedien bestehen im ZLF-Studio ideale Bedingungen. Der ehemalige Büroraum wurde so umgestaltet, dass mittels vorhandener Aufzeichnungstechnik sowohl aktuelle Videoformate (z. B. eLectures), Podcast-Formate oder auch andere digitale Lernmedien in professioneller Art und Weise erstellt werden können.

Um erstellte Medien im Sinne einer Kultur des Teilens für Dritte nutzbar zu machen, wurde ein weiterer Ort als OER-Coworking Space geschaffen; kurz OER-Lab. Dieser Raum ermöglicht Teamarbeit (mit bis zu 20 anwesenden Personen) in hybriden Settings. Durch die räumliche und technologische Ausstattung werden kollaborative und kreative Arbeitsformen ermöglicht. Im Zuge der Bemühungen, die Arbeit von Lehrkräften als kollaborative Arbeit bei Lehramtsstudierenden habitualisieren zu können, werden in Arbeitsgruppen und Seminaren in diesem Raum neben der Medienproduktion vor allem Fragen der nachhaltigen Weiterverwendung von Arbeitsergebnissen adressiert. Dadurch wird Anschlussfähigkeit zu allen anderen Räumen hergestellt. Das Teilen von Arbeitsergebnissen fördert zugleich Kompetenzen in Bereichen, die bei allen Lehrenden gegenwärtig Fragen aufwerfen (z. B. Urheberrecht und Datenschutz). Das OER-Lab steht fach-, abteilungs- und hierarchieübergreifend für Zusammenarbeit in der Lehrkräftebildung. Konzeptionell orientiert sich dieser Raum an den Ideen des Lehrer*innenzimmers. Er steht allen in der Lehrkräftebildung Tätigen zur Verfügung.

4. Perspektiven

Die Universität Passau hat mit den Didaktischen Innovationslaboren eine Infrastruktur geschaffen, die Studierenden eine theoretisch fundierte Verzahnung von Theorie und Praxis auf Basis von graduell komplexer werdenden Praxiserfahrungen ermöglicht, die stets durch kritische Reflexion begleitet werden. Durch die Innovations-Seminarräume Lehrer*innenzimmer und Klassenzimmer der Zukunft können diese Erfahrungen bereits in der Lehre eng an die späteren Handlungsfelder angelehnt, also situiert gestaltet werden und dennoch Probehandeln im geschützten Rahmen ermöglichen.

Von besonderer Bedeutung ist über die Lehre hinaus für die Zukunft die Einbeziehung der Innovationsräume in die Lehrkräftebildungsforschung und die empirische Unterrichtsforschung. Erste Kooperationsprojekte mit Fachwissenschaften und Fachdidaktiken wurden begonnen, hier haben die Räume dank ihrer technischen Ausstattung (z.B. für Unterrichts-Videographie) großes Potenzial. Auch für Konzepte Forschenden Studierens sollten die Räume vielfältig genutzt werden können.

Für Kooperationen in der Lehre zeigen die eingangs aufgeführten Vignetten, dass insbesondere die Verschränkung des Kompetenzerwerbs im Bereich digitalisierungsbezogener Kompetenzen mit fachlichem Wissenserwerb Zukunft haben kann. Im Projekt SKILL.de wurden dazu zahlreiche Seminarmodelle erprobt (u.a. Datzmann, Brandl & Kaiser 2019; Dick 2021; Przybilla, Brandl, Vinean & Liljekvist 2021). Wünschenswert wäre hier ein Ausweiten des Kreises an Lehrenden, auch auf Fachbereiche, die nicht an den Maßnahmen des QLB-Projektes SKILL.de beteiligt waren, die innovative Seminarkonzepte erproben.

Das innovative Potenzial der Lehre lässt sich vermutlich in Zukunft noch besser entfalten, wenn es gelingt, Veranstaltungen mit curricularen Elementen zu verschränken, also z.B. ein Stationenkonzept im Rahmen von praktikumsbegleitenden Kursen zu implementieren. Von Studierenden mit Hilfe von DiLab-Tutorinnen und -Tutoren selbstgesteuert entwickelte Angebote sollen ausgebaut werden, um die Reichweite der durch die Innovationsräume erreichten Studierenden weiter zu erhöhen.

Didaktische Innovationsräume auch fachbezogen an unterschiedlichen Stellen und Fachbereichen auf dem Campus zu installieren, könnte die Bedeutung hochschuldidaktischer Innovation auch in andere Bereiche tragen (z.B. eine Sporthalle der Zukunft, ein Raum für fächerverbindendes, digital gestütztes kreatives Arbeiten in Musik und Kunst etc.). Mit dem Passauer Mathemuseum wurde bereits eine solche Idee umgesetzt (Forster-Heinlein, Epperlein & Mille, 2022).

Die größte Aufgabe für das ZLF und seine Innovationsteams liegt in der Erforschung der Effekte der getroffenen Maßnahmen. Noch immer leidet Hochschulschuldidaktik vielerorts an fehlender Evidenzbasierung publizierter „best-practice“-Seminarkonzepte. Im Rahmen der SKILL.de Innovationen ist hier mittels action research für potenzielle Entwicklungen ein Grundstein gelegt worden (z.B. Caspari-Sadeghi, Forster-Heinlein, Mägdefrau & Bachl 2021; Mägdefrau, Köstler & Caspari-Sadeghi, 2023). Was wirkt? Und was erfüllt nicht die Erwartungen? Diese Fragen sind von herausragender Bedeutung, wenn nicht die mit viel Überzeugung vorgetragenen Konzepte genau das bleiben sollen: Überzeugungen. Oder mit Johannes Wildt: „[E]ine „Hochschuldidaktik, die Forschung gegenüber Dienstleistung vernachlässigt, [ist] den zukünftigen Anforderungen der Hochschulentwicklung nicht gewachsen“ (Wildt, 2013, S. 46). Insofern haben die Beteiligten nach den Jahren des Aufbaus der Innovationsstrukturen nun den beständigen Kreislauf von Wirksamkeitsüberprüfung und Konzeptüberarbeitung vor sich.

Literaturangaben

- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 277-337.
- Bayern, F. L. D. C., Schultz-Pernice, F., von Kotzebue, L., Franke, U., Ascherl, C., Hirner, C., ... & Fischer, F. (2017). Kernkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt. Merz Medien+ Erziehung: Zeitschrift für Medienpädagogik, 4, 65-74.
- Blömeke, S. (2006). Voraussetzungen bei der Lehrperson. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), Handbuch Unterricht (S. 162–167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies: Viewing competence as a continuum. Zeitschrift für Psychologie, 223, 3–13.
- Caspari-Sadeghi, S.; Forster-Heinlein, B.; Mägdefrau, J.; Bachl, L. (2021). Student-generated Questions: Developing Mathematical Competence through Online-Assessment. International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, Vol. 15, No. 1, Article 8. Statesboro: Center for Teaching Excellence. Pp. 1–5.
- Datzmann, A.; Brandl, M.; Kaiser, T. (2019): Vernetzen des Lehren und Lernen in Mathematik. In: Gesellschaft für Didaktik der Mathematik (Hg.): Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik. Münster: WTM. S. 52–56.
- Dick, M. (2021): Multimodal – problemlösend – partizipativ. Studierende entwickeln digitale interaktive Unterrichtsbausteine. In: Universität zu Köln: Heterogenität und Inklusion gestalten – Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung (ZuS). Fakultätsübergreifendes Projekt des Prorektorats für Lehre und Studium (Hg.): k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung 4 (2). Köln: Open Access. S. 137–157.
- Drossel, K., Eickelmann, B. & Gerick, J. (2017). Predictors of teachers' use of ICT in school – the relevance of school characteristics, teachers' attitudes and teacher collaboration. Education and Information Technologies, 22(2), 551–573.
- Drossel, K., Schulz-Zander, R., Lorenz, R. & Eickelmann, B. (2016). Gelingensbedingungen IT-bezogener Lehrerkooperation als Merkmal von Schulqualität. In B. Eickelmann, J. Gerick, K. Drossel & W. Bos (Hrsg.), ICILS 2013. Vertiefende Analysen zu computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Jugendlichen (S. 143–167). Münster: Waxmann.
- Europäische Kommission (2013). Survey of schools: ICT in education. Benchmarking access, use and attitudes to technology in Europe's schools. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Forster-Heinlein, B.; Epperlein, H.; Mille, E. (2022). The Passau Math Museum: Hands-On Mathematics by Students for Schoolkids. 2022 IEEE German Education Conference (GeCon). 2022
- Fussangel, K., Gräsel, C. (2012). Lehrerkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In: Baum, E., Idel, TS., Ullrich, H. (eds) Kollegialität und Kooperation in der Schule. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_2.
- Gerick, J.; Masek, C.; Eickelmann, B. & Labusch, A. (2019). Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Mädchen und Jungen im zweiten internationalen Vergleich - In: Eickelmann, Birgit; Bos, Wilfried; Gerick, Julia; Goldhammer, Frank; Schaumburg, Heike; Schwippert, Knut; Senkbeil, Martin; Vahrenhold, Jan (Hrsg.). ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. Münster; New York: Waxmann 2019, S. 271-300 - URN: <urn:nbn:de:0111-pedocs-183274> - DOI: [10.25656/01:18327](https://doi.org/10.25656/01:18327).
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. W. (2009). Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective. Teachers College Record, 111(9), 2055–2100. <https://doi.org/10.1177/016146810911100905>.
- Hattie, J. (2009) Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge; DOI:10.4324/9780203887332.
- Heinen, R. & Kerres, M. (2015). Individuelle Förderung mit digitalen Medien. Handlungsfelder für die systematische, lernförderliche Integration digitaler Medien in Schule und Unterricht. Bertelsmann Stiftung, online unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_iFoerderung_digitale_Medien_2015.pdf.
- Howell, H., & Mikeska, J. N. (2021). Approximations of practice as a framework for understanding authenticity in simulations of teaching. Journal of Research on Technology in Education, 53(1), 8-20.
- KMK (2017). Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mitWeiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit>Weiterbildung.pdf)
- Koehler, M. J., Mishra, P., Kereluik, K., Shin, T. S., & Graham, C. R. (2014). The technological pedagogical content knowledge framework. Handbook of research on educational communications and technology, 101-111.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? Contemporary issues in technology and teacher education, 9(1), 60-70.

- Kurtz, T. (2009). Professionalität aus soziologischer Perspektive. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 45–54). Weinheim: Beltz.
- Mägdefrau, J.; Köstler, V. & Caspari-Sadeghi, S., (Hg.). (2023). Themenheft Action Research in der Hochschullehre. *Empirische Pädagogik* (3) 2023. Online verfügbar <https://www.vep-landau.de/programm/empirische-paedagogik/>
- Petko, D.; Döbeli Honegger, B.; Prasse, D. (2018). Digitale Transformation in Bildung und Schule: Facetten, Entwicklungslinien und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36 (2018) 2, S. 157-174 - URN: <urn:nbn:de:0111-pedocs-170940> - DOI: [10.25656/01:17094](https://doi.org/10.25656/01:17094)
- Przybilla, J.; Brandl, M.; Vinerean, M. & Liljekvist, Y. (2021): Interactive Mathematical Maps – a contextualized way of meaningful Learning. In: Nortvedt, Guri A. et. al (Eds.): *Bringing Nordic mathematics education into the future. Preceedings of Norma 20. The ninth Nordic Conference on Mathematics Education*. Oslo, 2021. Göteborg: SMDF. Pp. 209–216.
- Riel, M. (2022). Empirische Überprüfung eines Verfahrens zur Messung von Reflexion bei Lehramtsstudierenden. Dissertation Universität Passau. Online verfügbar unter <https://opus4.kobv.de/opus4-uni-passau/frontdoor/index/index/docId/1117>.
- Rothland, M. (2018). Yes, we can! Anmerkungen zur trügerischen „Kompetenzentwicklung“ von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Beiträge zur Lehrerinnen und Lehrerbildung* 36 (3) S. 482-495.
- Rothland, M., & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen: Potenzial und Bedingungen des“ Forschenden Lernens“ im Praxissemester. *DDS–Die Deutsche Schule*, 106(4), 386-397.
- Rottländer, D., & Roters, B. (2008). Verbindungen in Unsicherheit? Pragmatistische Anmerkungen zur Lehrerbildungsdiskussion. *bildungsforschung*, 5(2).
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, London: Jossey-Bass.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15 (1986), S. 4 -14.
- Spiro, R. J., Collins, B. P., Thota, J. J., & Feltovich, P. J. (2003). Cognitive flexibility theory: Hypermedia for complex learning, adaptive knowledge application, and experience acceleration. *Educational technology*, 43(5), 5-10.
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S., & Gröschner, A. (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*, 1-66.
- Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In J. Wildt & M. Heiner (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre: Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 27-57). Bielefeld: Bertelsmann.

Historisches Lernen im digitalisierten Geschichtsunterricht: Flipped Classroom und historische Spurensuche vor Ort

Norbert Lehning

Flipped Classroom ist im derzeitigen digitalen und bildungspraktischen Wandel zur festen Größe geworden. Wie diese Unterrichtsmethode zugleich Gewinn bringend mit der geschichtsdidaktischen Forderung nach Einbezug außerschulischer Lernorte kombinieren werden kann, zeigt folgendes Best-Practice-Beispiel des Passauer Fachs „Didaktik der Geschichte“

1. Digitaler und bildungspraktischer Wandel

Die Auswirkungen der fortschreitenden digitalen Transformation auf Gesellschaft, Kultur und Bildung werden bereits seit geraumer Zeit auf breiter Basis kontrovers diskutiert (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2020; Kerres 2017; Lin-Klitzing, Di Fuccia & Gaube 2017; Schmid 2017). Mit Ausbruch der Corona-Pandemie im Frühjahr 2020 hat das Bewusstsein für die Dringlichkeit der Digitalisierung des Lehrens und Unterrichtens jedoch nochmal eine völlig neue Dimension erreicht. Seither vollzieht sich ein rasanter Wandel in der Bildungslandschaft, der nahezu in allen Bildungsinstitutionen gleichermaßen erkennbar ist.¹ Dies wird nicht nur in der Bereitstellung der Ressourcen für die Entwicklung und Förderung von lernunterstützenden IT-Strukturen in den Schulen deutlich,² sondern v. a. auch in der damit verbundenen radikalen Veränderung des bildungspraktischen Vorgehens: *Meetings* via diverser Plattformen wie *Zoom*, *Teams*, *Big Blue Button* o. Ä., Lernvideos, *Screencasts*, *Tutorials*, Wikis, ... Kaum ein Tool des digitalen Arbeitens wurde im vergangenen Jahr nicht eingesetzt, um bewährte und umfassend didaktisch reflektierte Lehr-Lernformen in Präsenz zu ersetzen bzw. zumindest in Ansätzen auszugleichen (vgl. Krebs & Meyer Hamme 2021).³ Eine Methode, die seit Umstellung auf den Digitalunterricht bzw. das flächenweite Homeschooling auch im Geschichtsunterricht Konjunktur hat, ist das aus den USA stammende *Flipped-Classroom*-Prinzip (vgl. Kück 2014). Dass diese Arbeitsform, die durchaus schon in Präsenzzeiten innovativ genutzt wurde, inzwischen in ihren vielfältigen methodisch-didaktischen Möglichkeiten erprobt wird und in der Breite

des digitalisierten Unterrichts angekommen ist, belegt beispielsweise die digitale Lernplattform Mebis des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, die hierfür nun auch Schulungsangebote bereitstellt (vgl. Mebis). Bei den prominenten (analogen) Handbüchern zur Geschichtsdidaktik ist diesbezüglich hingegen noch ein Desiderat erkennbar (vgl. Sauer 2018, Mayer, Pandel & Schneider 2016; Barricelli & Lücke 2017).

2. Flipped Classroom

Die vordergründige Form des Präsenzunterrichts besteht i. d. R. aus lehrergelenkten Phasen in der Schule zur Erschließung von Lerninhalten bzw. zum Kompetenzerwerb und darauf aufbauenden Vertiefungen, Übungen, Wiederholungen etc. zu Hause (vgl. Lehning 2021). *Flipped Classroom*, *Inverted Classroom* oder Umgedrehter Unterricht bezeichnen hingegen eine „Unterrichtsmethode des integrierten Lernens“ (Wikipedia), in der die bisherige Unterrichtsroutine umgedreht wird: Die häusliche Arbeit der Schülerinnen und Schüler und die Stoffvermittlung werden vertauscht, die Lerninhalte von den Lernenden vorbereitend zu Hause erarbeitet und die Auseinandersetzung erfolgt erst danach im Unterricht oder in den gemeinsamen Online-Sitzungen. Bei diesem Unterrichtsformat erstellen die Lehrkräfte also (digitales) Arbeitsmaterial für die Schülerinnen und Schüler, z. B. *Screencasts*, *Quellenblätter*, *Videsequenzen* etc., die diese im Vorfeld zu Hause rezipieren. Besprechung, Aufarbeitung, Vertiefung und Übung hierzu finden dann „in der Schule“ – in Präsenz oder online – statt. Mit dieser Methode verbunden ist ein nahezu unbegrenztes Differenzierungs- und Vertiefungspo-

¹ So lädt beispielsweise der Deutsche Philologenverband (DPHV) seit Januar 2021 zusammen mit der ARD zu einer gemeinsamen virtuellen Fortbildung „Digitale Informations- und Wissensangebote der ARD“ ein (vgl. Deutscher Philologenverband 2020). Zur Fortsetzung des Projekts vgl. Deutscher Philologenverband 2021.

² Zum Ausbau der digitalen Bildungsinfrastruktur an bayerischen Schulen vgl. <https://www.km.bayern.de/allgemein/meldung/6585/digitalpakt-schule.html>; vgl. auch Werner, Ebel, Spannagel & Bayer 2018, S. 9.

³ Auch ein Blick in die Verbandszeitschrift „Profil“ des DPhV zeigt: Digitalisierung ist zum Dauerthema geworden (vgl. Deutscher Philologenverband 2020).

tenzial. So können allein schon die Arbeitsaufträge zum bereitgestellten Material vom einfachen Leseauftrag über die selbstständige Klärung schwieriger Begriffe mit Hilfe von (analogen oder digitalen) Wörterbüchern und gezielten Arbeitsaufträgen bis hin zu vorbereitenden Übungseinheiten und Rechercheaufträgen in Eigenregie reichen. Im Digitalunterricht bietet sich sogar relativ leicht die Möglichkeit, das Material bzw. die damit verbundenen Arbeitsanforderungen individuell auf einzelne Schülerinnen und Schüler bzw. Lerngruppen abzustimmen.

Die Verlagerung der Erschließungs- bzw. Erarbeitungssequenzen (Inputphasen) nach Hause führt zudem zu deutlich mehr Zeit für offene Unterrichtsformate (Eigenrecherche, Partnerarbeit bzw. Gruppenarbeit, Impulsreferate etc.) im anschließenden gemeinsamen Unterricht, in der die Lernenden durch die Lehrenden durchaus auch intensiver begleitet werden können. Den Schülerinnen und Schülern bietet das Verfahren zudem die Möglichkeit, sich die Inhalte selbstbestimmt und im eigenen Tempo anzueignen. So kann beispielsweise eine sprachlich anspruchsvolle Textquelle wiederholt gelesen, ein symbolträchtiges und damit schwer verständliches Bild oder eine komplexe Karikatur ohne zeitlichen Druck z. B. mit Hilfe von Anleitungsschritten erschlossen oder bei der Nutzung von Lernvideos pausiert oder zurückgespult werden.⁴

Fragen, Verständnis- oder Deutungsprobleme, die in der Vorbereitung aufkommen, können entweder sofort über die parallel genutzten Kommunikationsplattformen (z. B. eigens dafür angelegte Diskussionsforen auf allen entsprechenden digitalen Plattformen) geklärt werden oder werden in der Präsenzphase durch die Lehrenden aufgegriffen und mit allen besprochen. Somit soll im Plenum weniger neuer Stoff vermittelt, als vielmehr der vorbereitete Stoff von den Lernenden möglichst vertieft angewendet und diskutiert werden. Lehrende übernehmen in Abkehr von einer eher instruktionistischen Haltung viel stärker eine moderierende Rolle.⁵

3. *Flipped Classroom* und Geschichtsunterricht

Für den Geschichtsunterricht (in Präsenz oder digital) hält das *Flipped-Classroom-Management* viele zielführende Ansätze bereit, um methodisch

und didaktisch variabel (von der Videosequenz aus dem Bereich *Histotainment* bis zum Fachartikel eines Themenheftes) arbeiten oder den unterschiedlichen Interessen der Schülerinnen und Schüler auf differenzierten Niveaustufen entsprechen zu können. Des Weiteren eröffnet sich hierbei für Lehrende wie für Schülerinnen und Schüler gleichermaßen die Chance, entgegen der derzeitigen Schulbuchkultur der stark aufbereiteten und gezielt zugeschnittenen Quellen, die größere Bandbreite der historischen Quellenarbeit ‚im Original‘ zu intensivieren. Denn im Verbund mit dem digital gestützten Unterricht können ganz unterschiedliche Quellen sowohl qualitativ als auch quantitativ zu einem historischen Themenkomplex erschlossen werden.

Dies soll hier am Beispiel der Frage nach dem „Status von Minderheiten (insbesondere Judentum)“ im Kontext des Lernbereichs „Gesellschaft im Wandel (15. bis 19. Jahrhundert)“⁶ aus dem bisherigen Lehrplan für das Gymnasium in Bayern für die Jahrgangsstufe 11 illustriert werden. Zur Materialvorbereitung der Untersuchung der außerständischen Gruppen kann dabei auf einschlägige Quelleneditionen, aktuelle Themenhefte der Bundes- bzw. Landeszentrale/n für politische Bildung wie auch auf digitalisiertes Quellenmaterial beispielsweise im Archiv Historicum oder bei einer gezielt regionalen Perspektive der Fragestellung auf das Historische Forum Bayern zurückgegriffen werden.⁷



Abbildung 1: Darstellung eines Judenpogroms in der Schedelschen Weltchronik, Nürnberg 1493. Bildquelle: Bayerische Staatsbibliothek, Rar 287, fol. 230v. Verfügbar unter: [https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Judenverfolgungen_\(Spätmittelalter\)](https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Judenverfolgungen_(Spätmittelalter))

⁴ Vgl. hierzu bspw. das Projekt „Politische Karikaturen zum Irakkonflikt“ am Institut für Sozialwissenschaften der Pädagogischen Hochschule Freiburg, verfügbar unter: <https://friedensbildung-schule.de/sites/friedensbildung-schule.de/files/anhang/medien/fbs-politische-karikaturen-zum-irak-konflikt-150.pdf>.

⁵ Zur Diskussion um instruktionistische versus konstruktivistische Lehrerrolle vgl. Bräunling 2017 sowie Reinmann und Mandl 2006.

⁶ Zu den gültigen Lehrplanvorgaben vgl. <https://www.isb.bayern.de/gymnasium/lehrplan>.

⁷ Vgl. [https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Judenverfolgungen_\(Spätmittelalter\)](https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Judenverfolgungen_(Spätmittelalter)); <https://archiv.historicum.net/themen/juedische-geschichte> (das Archiv wird gegenwärtig überarbeitet, Stand 7.10.2021).



Abbildung 2: Darstellung einer angeblichen Hostienschändung, 1716. Bildquelle: Bayerische Staatsbibliothek. Verfügbar unter: [https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Judenverfolgungen_\(Spätmittelalter\)](https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Judenverfolgungen_(Spätmittelalter))

Neben publizierten Textquellen wie dem „Antrag der Würzburger Viertelmeister und Händler auf Ausweisung der Juden aus der Stadt Würzburg an den Rat der Stadt zur Weiterleitung an den zu wählenden Fürstbischof vom 20. April 1558“ (Wagner 1987; Lehrwerk 2009) bieten sich hierfür auch folgende Bildmaterialien aus dem Fundus der oben genannten Digitalarchive an (vgl. Abb. 1 & 2). Anhand von vielfältigem Text- und Bildmaterial können nun mit Hilfe vorgegebener Arbeitsaufträge historische Fragestellungen von den Schülerinnen und Schülern eigenständig und vorbereitend (*Flipped-Classroom-Prinzip*) erarbeitet werden:

Basisaufgabe 1: Erarbeiten Sie anhand der folgenden Text- und Bildquellen die Vorwürfe, die gegenüber den Juden erhoben wurden. Klären Sie im Anschluss das daraus folgende Narrativ und Vorgehen der nichtjüdischen Bevölkerung.

Basisaufgabe 2: Erschließen Sie die Interessen und Einstellungen hinter diesen Vorwürfen und Aktionen gegenüber der jüdischen Minderheit.

Vertiefungsaufgabe 1: Informieren Sie sich über die Begriffe „Antisemitismus“ und „antijüdische Propaganda“ und überlegen Sie sich, ob bzw. inwiefern eine Auseinandersetzung mit dieser Problematik in Ihrem eigenen schulischen Umfeld erfolgt. Ziehen Sie hierzu das Themenheft „Antisemitismus“ der Landeszentrale für politische Bildung heran.

Da die Materialien im ‚umgedrehten Unterricht‘ von den Schülerinnen und Schülern in der Vorbereitung gesichtet und bearbeitet wurden, kann in der Plenumsphase neben der Klärung und Besprechung der Arbeitsaufträge v. a. auch Zeit auf die Diskussion und Vertiefung des historischen Sachverhalts z. B. unter der Fragestellung der Aktualität und des eigenen schulischen Umfelds verwandt werden. Dass dies zugleich Anstoß für ein Schulprojekt sein kann, versteht sich in einer Zeit widerkehrenden Antisemitismus, obgleich immer mehr Schulen das Siegel „Schule ohne Rassismus“ führen, von selbst.

4. Flipped Classroom und Geschichte vor Ort

Eine Bereicherung der Methode *Flipped Classroom* stellt die historische Spurensuche vor Ort dar, um verstärkt der alten geschichtsdidaktischen Forderung nach Einbeziehung außerschulischer Lernorte Rechnung zu tragen (vgl. Staatsinstitut 2012), wie es auch im kompetenzorientierten Lehrplan PLUS Bayern, Fachprofil Geschichte klar formuliert ist: „Eine besondere Bedeutung kommt den außerschulischen Lernorten (Exkursionen) zu. Diese bieten die Möglichkeit, über entdeckendes Lernen die außerschulische und lebensweltliche Relevanz von Geschichte unmittelbar zu erfahren“ (LehrplanPLUS Bayern). Dieser Verknüpfungsansatz ist für obiges Beispiel insofern spannend, da die allgemeine Fragestellung nach Minderheiten und außerständischen Gruppen (speziell Judentum) im Kontext des gesellschaftlichen Wandels im 15. bis 19. Jahrhundert am Beispiel des eigenen historischen (Schul-)Orts konkret untersucht werden kann. Lebenswelt- und Gegenwartsbezug, Alteritätserfahrung, Einbezug außerschulischer Lernorte durch forschend-entdeckendes Lernen – all die etablierten Prinzipien des Geschichtsunterrichts können dabei mit dem digitalisierten Unterricht ebenso verbunden werden wie mit dem analogen – zumal der individualisierte Arbeitsprozess im Vorgriff beim Flipped-Classroom-Prinzip selbst einer Forderung nach social distancing in pandemischen Situationen problemlos nachkommt. So könnten nun die bereits skizzierten Arbeitsaufträge um die Aspekte der historischen Spurensu-

che vor Ort erweitert werden – wie am Beispiel Passau exemplarisch verdeutlicht wird:⁸

Vertiefungsaufgabe 2:

- 2.1 Besuchen Sie die Kirche St. Salvator im heutigen Ortsteil Ilz-Stadt und notieren Sie sich die Informationen, die auf der dortigen Informationstafel zu diesem historischen Gebäude bzw.



Abbildung 3: St. Salvator in Passau. Bildquelle: Wikipedia. Verfügbar unter: [https://de.wikipedia.org/wiki/St._Salvator_\(Passau\)](https://de.wikipedia.org/wiki/St._Salvator_(Passau))

Ort gegeben werden.

- 2.2 Fertigen Sie bei Ihrem Unterrichtsgang eine Handskizze der geografischen Lage der Kirche an, indem Sie Standort, Stadtlage und Flussläufe aufzeichnen. Vergleichen Sie Ihre Skizze mit den Gegebenheiten des 15. Jahrhunderts unter Zuhilfenahme historischer Stadtansichten aus dem Stadtarchiv (<https://www.staatliche-bibliothek-passau.de/staatliche-digital/passauer-historische-stadtansichten>) und werten Sie die geografische Lage bzgl. der sozialen Stellung der Juden in Passau im 15. Jahrhundert aus.
- 2.3 Recherchieren Sie im Internet über die Geschichte der „Sühnekirche“.

Die Vorteile der Erweiterung um die historische Spurensuche vor Ort liegen auf der Hand: Zum einen wird vertieft und fächerübergreifend gearbeitet und eine historische Fragestellung auf das unmittelbare eigene historische Umfeld bezogen. Damit wird dem Prinzip des Lebensweltbezugs Rechnung getragen. Zum anderen wird so die Bedeutung historischer Orte und Gedenkstätten für die schulische und außerschulische Bildung und damit letztlich das historische Lernen ins Blickfeld gerückt (vgl. Hass 2021, S. 16). So erfahren die Untersuchenden durch den Besuch vor Ort sowie einer ersten Internetrecherche (z. B. Online-Lexika), dass die

Kirche St. Salvator zwischen 1479 bis 1495 als Sühnekirche für einen angeblichen Hostienfrevl an Stelle einer Synagoge von einem unbekannten Baumeister errichtet wurde. Den in Passau im heutigen Ortsteil Ilzstadt ansässigen Juden war 1477 nachgesagt worden, eine geweihte Hostie mit einem Messer durchstoßen zu haben, woraufhin aus ihr Blut geflossen sei. Die Angeklagten wurden verbrannt, die Juden aus Passau vertrieben, die Synagoge und das Judenviertel niedergerissen. Der Ablauf wurde auf einem Holzschnitt drastisch dargestellt und das für die angebliche Schändung benutzte Messer wurde zur Reliquie erhoben. Am 14. August 1479 legte Bischof Ulrich von Nußdorf den Grundstein zu dem Kirchenbau. Die Kirche wurde 1483 als „Krypta zum Hl. Kreuz“ geweiht. Die Kirche St. Salvator diente der Pflege des kirchlichen Antijudaismus in der Stadt über mehrere Jahrhunderte (vgl. Mayer 1955).

Neben der Vertiefung der Sachkompetenz werden mit diesem schülerorientierten Ansatz historischen Forschens weitere historische Kompetenzen in ihrer ganzen Bandbreite gefördert: von der Fragekompetenz bis zur Wahrnehmungskompetenz, um einmal ganz ungeniert zwischen den einzelnen fachdidaktischen und historischen Kompetenzmodellen zu springen (vgl. Körber, Schreiber & Schöner 2007). Die veränderte Wahrnehmung des Stadtbilds dürfte sonach in der Folge der historischen Spurensuche vor Ort ein bewussteres Bewegen durch die eigene Stadt nach sich ziehen; zugleich dürfte die Irritation bzgl. der zeitlichen und thematischen Überformung eines historischen Orts die Frage nach dem Umgang mit dem historischen Erbe provozieren. Zudem erweitern die Schülerinnen und Schülern allein durch die Frage nach der Bedeutung der geografischen Lage des historischen Orts nicht nur ihr Methodenrepertoire historischen Arbeitens, sondern zugleich ihre Begriffskompetenz: Abstrakte Termini wie „außerständisch“ werden sehr anschaulich und plastisch vor Augen geführt; die Synagoge war nicht innerhalb der ständisch organisierten Stadt gelegen, sondern befand sich außerhalb des Stadtareals. Die oftmals etwas sperrige historische Orientierungskompetenz wird so unmittelbar – in diesem Fall mit Hilfe der Geografie – greifbar. Eigenständiges Lernen via *Flipped Classroom* in Kombination mit der etablierten Methode der historischen Spurensuche kann so die historischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler nachhaltig fördern (vgl. Krebs & Meyer Hamme 2021, S. 184).

⁸ Vgl. <https://www.staatliche-bibliothek-passau.de/staatliche-digital/passauer-historische-stadtansichten>.

5. Resümee

So zeigt sich, dass die *Flipped-Classroom*-Methode auch für den Geschichtsunterricht eine sinnvolle Ergänzung zu den bewährten Methoden im Präsenzunterricht ist; aus dem Digitalunterricht ist sie angesichts der vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten ohnehin nicht mehr wegzudenken. Interessant wird sie auch dann, wenn der neue methodische Ansatz mit alten Forderungen wie nach der verstärkten Berücksichtigung außerschulischer Lernorte kombiniert wird, da hier digitalisiertes Arbeiten und analoge Welt unmittelbar ineinandergreifen. Diese Unmittelbarkeit der historischen Erfahrung kann dem zentralen Ziel von Geschichtsunterricht,

der Förderung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins, nur zuträglich sein.

Dass dies für die schulische wie universitäre historische Bildung gleichermaßen gilt, bestätigen nicht zuletzt alle Evaluationsergebnisse, die im Kontext der geschichtsdidaktischen Ausbildung insbesondere der Lehramtsstudierenden an der Universität Passau erhoben wurden. Daher hat sich die Vermittlung dieses methodischen Zugriffs inzwischen als fester Bestandteil in den fachdidaktischen Begleitseminaren zu den schulpraktischen Veranstaltungen im Fach Geschichte fest etabliert.

Literaturangaben

- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A. & Zimmer, G.M. (Hrsg.). (2018). *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. 5. Auflage. Bielefeld (utb; 4965).
- Barricelli, M. & Lücke, M. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Schwalbach/Ts. 2. Auflage.
- Bernsen, D. & Kerber, U. (Hrsg.). (2017): *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter*. Opladen u.a..
- Bräunling, K. (2017). *Beliefs von Lehrkräften zum Lehren und Lernen von Arithmetik*. Freiburger Empirische Forschung in der Mathematikdidaktik. Wiesbaden.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). (2020). *Digitalisierung*. 202073 (Informationen zur politischen Bildung; 344).
- Deutscher Philologenverband (Hrsg.). (2020): *Profil. Das Magazin für Gymnasium und Gesellschaft* 11/2020, 26f.
- Deutscher Philologenverband (Hrsg.). (2021): *Profil. Das Magazin für Gymnasium und Gesellschaft* 4/2021, 34f.
- Hass, M. (2021). Haus der Wannsee-Konferenz: Geschichtsvermittlung an historischen Orten ist durch keinen Computer zu ersetzen. In Deutscher Philologenverband (Hrsg.), *Profil. Das Magazin für Gymnasium und Gesellschaft* 6/2021, 16ff.
- Kerres, M. (2017). Lernprogramm, Lernraum oder Ökosystem? Metaphern in der Mediendidaktik. In K. Mayrberger, J. Fromme, P. Grell, T. Hug u.a. (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik* 13/2017, 16-28.
- Körber, A., Schreiber, W. & Schöner, A. (Hrsg.). (2007). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (Kompetenzen Bd. 2). Neuried: Ars una.
- Krebs, A. & Meyer-Hamme, J. (2021). Historisches Lernen digital. Die neue Version der App in die Geschichte. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 20/2021, 180-196.
- Kück, A. (2014). *Unterrichten mit dem Flipped Classroom-Konzept. Das Handbuch für individualisiertes und selbstständiges Lernen mit neuen Medien*. Mülheim an der Ruhr.
- Lehning, N. (2021). Flipped Classroom. *Praxis Geschichte* 6, 52f.
- LehrplanPLUS Bayern (o.J.). Verfügbar unter: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/geschichte>.
- Lehrwerk (2009). *Lehrwerk Geschichte und Geschehen*, zugelassenen für die Oberstufe Bayern. Bayern 11. Stuttgart.
- Lin-Klitzing, S., Di Fuccia, D. & Gaube, Th. (Hrsg.). (2019). *Schulische Bildung im Zeitalter der digitalen Transformation – Konsequenzen für das Gymnasium?* Bad Heilbrunn: klinkhardt, 17-36.
- Mayer, A. (1955). Die Gründung von St. Salvator in Passau – Geschichte und Legende. *Zeitschrift für bayerische Landesgeschichte*. Band 18, 256–278.
- Mayer, U., Pandel, H.-J. & Schneider, G. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. 5. Auflage. Schwalbach/Ts.
- Mebis. Digitale Lernplattform des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. Verfügbar unter: <https://www.mebis.bayern.de>.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. *Pädagogische Psychologie* (5. Aufl.), 613-658.
- Sauer, M. (2018). *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. 13. Auflage. Seelze-Velber.
- Schmid, U., Goertz, L. & Behrens, J. (Hrsg.). (2017). *Monitor Digitale Bildung. Die Schulen im digitalen*

- Zeitalter*. Gütersloh 2017. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BSt_MDB3_Schulen_web.pdf.
- Sigel, R. (2020). Zur Auseinandersetzung mit Antisemitismus in der schulischen Bildung. In Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit (Hrsg.), *Antisemitismus*. Themenheft 1/20 (Einsichten und Perspektiven. Bayerische Zeitschrift für Politik und Geschichte), 33-41.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.). (2021): *Geschichte ist überall. Geschichtsunterricht und außerschulische Geschichtskultur: Überblick, Impulse, Materialien*. Bamberg: Buchner.
- Wagner, U. (Hrsg.). (1987). *Zeugnisse jüdischer Geschichte in Unterfranken*. Würzburg: Schriften des Stadtarchivs Würzburg, 45 ff.
- Werner, J., Ebel, Ch., Spannagel, Ch. & Bayer, S. (Hrsg.). (2018). *Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht. Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen*. Gütersloh.
- Wikipedia: *Umgedrehter Unterricht*. Verfügbar unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Umgerechter_Unterricht.

Internetadressen

- <https://archiv.historicum.net/themen/juedische-geschichte>
- <https://www.historisches-forum.bayern.de>
- https://www.ph-freiburg.de/.../Handreichung_Karikaturen.pdf (Projekt: „Karikaturen zum Irakkonflikt“)
- <https://www.staatliche-bibliothek-passau.de/staatliche-digital/passauer-historische-stadtansichten>
- <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/geschichte>
- https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BSt_MDB3_Schulen_web.pdf
- <https://www.mebis.bayern.de>
- <https://www.km.bayern.de/allgemein/meldung/6585/digitalpakt-schule.html>

Mediensemiotik und Medienkunde als Basis von Information and Media Literacy (IML). Fachwissenschaftliche Einblicke am Beispiel des Videospiels *Wolfenstein II: The New Colossus*

Jan-Oliver Decker & Jakob Kelsch

In den folgenden Ausführungen werden mediensemiotische Grundlagen einer Medienkunde im Rahmen einer schulisch und außerschulisch relevanten „Information and Media Literacy“ als Kernkompetenz im digitalen Zeitalter vorgestellt. Am Beispiel des Videospiels *Wolfenstein II: The New Colossus* wird dabei gezeigt, wie mit Hilfe der Kategorien ‚Medialität‘, ‚Textualität‘, ‚Kulturalität‘ und ‚Historizität‘ digitale Bilder des Nationalsozialismus mit Hilfe mediensemiotischer Beschreibungsinventare evaluiert werden können, um so Impulse für den Umgang mit diesen Bildern im Sinne einer „Information and Media Literacy“ im Unterricht zu ermöglichen.

1. Einleitung

Tagtäglich und als *digital natives* mittlerweile von klein auf sind nahezu alle Mitglieder unserer Gesellschaft medialen Erzeugnissen ausgesetzt. Man liest journalistische Texte, ob als Print oder digital auf einem Bildschirm, man hört Radio, Musik und Podcasts, rezipiert audiovisuelle Formate wie Videos, Serien, Filme, taucht in die Welt von PC-, Konsolen- oder Handy-Games ein, sieht sich Bilder auf sozialen Medien an und interagiert mit ihrer Hilfe miteinander. Angesichts des endlosen und ubiquitär präsenten medialen Angebots erscheint auf den ersten Blick eine (schulische) Förderung von Medienkompetenz – im Sinne eines Zugangs und der selbstverständlichen Nutzung von Medien – nicht notwendig zu sein.

Auf den zweiten Blick ergibt sich jedoch, dass die selbstverständliche Nutzung von Medien nicht synonym mit einem reflektierten und eigenverantwortlichen Mediengebrauch ist. Jedes Medium vermittelt Meinungen und Ansichten, sei es explizit oder implizit, intendiert oder als unbewusste Konsequenz kultureller Prägung der Produzierenden und der Rezipierenden. Insbesondere, wenn von Produzent*innen-Seite unbedacht vorgegangen wird, kann es bisweilen zu ungünstigen Implikationen und Missverständnissen kommen. Darüber hinaus stellen Fake News und *filter bubbles* uns alle vor das Problem, unsere gruppenspezifische, medial konstituierte Weltsicht als verbindliche Wahrheit zu verallgemeinern.

Um einer Manipulation durch Medien vorzubeugen ist die unterrichtliche Schulung von „Information and Media Literacy“ (IML) notwendig, also die Fähigkeit, mediale Erzeugnisse in ihrer medialen und kulturspezifischen Konstruiertheit zu reflektieren,

eigenverantwortlich selbst Medien zu produzieren und auf diese Weise mit Hilfe medialer Diskurse an der gesellschaftlichen Entwicklung teilzuhaben.¹ IML ist nicht nur die Voraussetzung für ein kritisches und bewusstes Rezeptionsverhalten und somit für die Bildung eines eigenen, durchdachten Weltbildes, sondern auch für das Verständnis potenzieller Implikationen bei der eigenen Medienproduktion (Knauer & Zimmermann, 2018; UNESCO, 2022). In diesem Beitrag der Professur für Neuere Deutsche Literaturwissenschaft und Mediensemiotik der Universität Passau soll ein allgemeinverständlicher Zugang vorgestellt werden, mit dem es Lernenden gelingen kann, jedwedes Medienerzeugnis in seinen Bedeutungsdimensionen zu erfassen. Anschließend soll dieser Zugang anhand der Umsetzung historischer Gegebenheiten in digitalen Spielen beispielhaft nachvollzogen werden.

2. Mediensemiotische Grundlagen einer Medienkunde

Im Zuge der Debatten um die Bedeutung multimodaler Kommunikation in den neuen Medien lassen sich aktuell drei Topoi unterscheiden (Stalder, 2016): (i) Intermediale Bezüge und hypertextuelle Vernetzung verschleifen die Grenzen konkreter Referenzen, sodass ein einzelner Text oder gar Textbaustein im Grunde nicht mehr für sich isoliert eindeutig etwas bedeutet; (ii) kulturelle Ordnungen und Wissenssysteme verlieren dadurch ihre Gültigkeit, da kulturelles Wissen nur bruchstückhaft in rhizomatischen Hypertextstrukturen verarbeitet wird, und (iii) es ergeben sich neue, rein mediale Ordnungen, die quer zu nationalen oder anderen traditionellen Wertesystemen stehen können und Ergebnis eines fundamentalen Medienwan-

¹ Das Passauer Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik (ZLF) bietet im Rahmen der Projekte ALMA und SKILL/SKILL.de allen Lehramtsstudierenden die Möglichkeit an, sich zur IML im Rahmen eines gleichnamigen Zertifikats zu qualifizieren (siehe <https://www.zlf.uni-passau.de/lehramt-studieren/alma-zertifikate/zertifikat-information-and-media-literacy/>).

dels sind (Decker & Krah, 2011; Krah & Titzmann, 2017).

Um diese vielfältigen Wandelprozesse zu beschreiben, bedarf es eines kohärent definierten methodischen Instrumentariums, das (i) einerseits differenziert medienspezifische Bedeutungskonstitutionen erfasst und (ii) andererseits Analysekategorien begründet, die eine medienübergreifende Analyse ermöglichen und Vergleichbarkeit in größeren und medienübergreifenden Korpora herstellen. Damit grundlegend ist für die Medienanalyse die von Tzvetan Todorov eingeführte Unterscheidung von „Discours“ und „Histoire“, mit deren Hilfe sich (i) die Oberflächenebene von medialen Texten und (ii) die von ihr ableitbare semantische Tiefenstruktur unterscheiden lassen (Martínez & Scheffel, 2002, S. 22f.). Semiotisch gesprochen bildet sich die Oberfläche aus sprachlichen, auditiven, visuellen Signifikanten als einem konkreten Zeichenmaterial, das zum einen Signifikate, also eine Bedeutung, transportiert und zum anderen auf medienexterne Kontexte in der kulturellen Realität referieren kann. Mit dem Signifikanten, dem Signifikat und dem Referenten als den drei grundlegenden Elementen eines Zeichens sind dabei drei relevante Kategorien benannt, deren Beziehungen zueinander die Analysedimensionen eines medialen Kommunikats in einer mediensemiotischen Untersuchung bestimmen. Die Bezeichnungsfunktion als die Beziehung zwischen dem Signifikanten und dem Signifikat wird durch die Medialität und Textualität des Kommunikats bestimmt. Das heißt, dass sich die Bedeutung eines Kommunikats primär durch die textuell manifesten Kodes und Zeichen ergibt, die durch die Medialität gefiltert werden. Medialität definiert sich in einem konkreten Text im Sinne des tatsächlich verwendeten Zeichenmaterials als seine materiale Grundlage. Sie definiert den Charakter eines Kommunikats als mediales Artefakt, das vermittelt, gespeichert und archiviert werden kann. Medialität ist damit die entscheidende Grundlage der Bedeutungsproduktion, da sich durch die in einem Medienprodukt kombinierten Informationskanäle (visuell, auditiv usw.) reguliert, welche Arten von Zeichen zur Bedeutungsproduktion überhaupt zur Verfügung stehen und wie in Zeichensystemen strukturierte Zeichen im Text ihrerseits als eigene mediale Kodes organisiert werden können.

Textualität bezieht sich ergänzend vor allem auf die Organisation der Zeichen in textuell manifesten Strukturen. Diese bilden ganz eigene Vorstellungswelten aus, sodass mediale Kommunikate ihre eigene nur für sie gültige Wirklichkeit konstruieren und – in diesem Sinne mit Jurji Lotman gesprochen – als sekundäre modellbildende semiotische Systeme zu klassifizieren sind (Lotman, 1993, S. 39ff;

Gräf, Großmann, Klimczak, Krah & Wagner 2011, S. 26). Das bedeutet, dass jeder Text, ganz gleich in welcher medialen Verfasstheit, sein eigenes Modell von Wirklichkeit erzeugt. Betont wird in diesem Denken gerade der Systemcharakter des Textes, dessen Strukturen und Verfasstheiten seine Textsemantik hervorbringen.

Dabei kann jeder Text auf der Ebene seiner Signifikate durchaus auf tradierte Wissensmengen und kulturell etablierte Vorstellungen, etwa der Realität, Bezug nehmen, dies muss er aber nicht prinzipiell. Im Rahmen von Fantasy und Phantastik ist sogar gerade das Spiel mit den Bezügen zur kulturellen Wirklichkeit und ihren Abweichungen relevant für die Vermittlung kulturspezifischer Werte und Normen (Krah & Wunsch 2002). Hier wird also die Beziehung zwischen den Zeichen und ihren Bedeutungen mit dem Kontext, dem Referenten, untersucht.

Um die Welt im Text in ihrem Verhältnis zum kulturellen Kontext und damit in ihrer Kulturalität zu bestimmen, ist der Aspekt der Textgrenze von Relevanz. Texte können kulturelles Wissen archivieren, aber auch neues Wissen produzieren und

Die UNESCO proklamierte 2005 in der Alexandria Proclamation: „Information Literacy lies at the core of lifelong learning. It empowers people in all walks of life to seek, evaluate, use and create information effectively to achieve their personal, social, occupational and educational goals. It comprises the competencies to recognize information needs and to locate, evaluate, apply and create information within cultural and social contexts and extends beyond current technologies to encompass learning, critical thinking and interpretative skills across professional boundaries and empowers individuals and communities.“ (UNESCO/IFLA/NFIL, 2005, S. 1) Und weiter fordert die UNESCO dann für den Bildungssektor: „Within the context of the developing Information Society, we urge governments and intergovernmental organisations to pursue policies and programmes to promote Information Literacy and lifelong learning. In particular, we ask them to support [...] professional development of personnel in education, library, information, archive, and health and human services in the principles and practices of Information Literacy and lifelong learning; [...].“

Information und Media Literacy fachspezifisch und fachdidaktisch als Querschnittsaufgabe in allen Schulfächern zu verankern, ist damit eine der zentralen Aufgaben einer modernen Lehrkräftebildung. Die Medienkunde ist dabei ein genuiner Beitrag, den hierbei die Mediensemiotik für alle sprachlichen und historischen Fächer leistet.

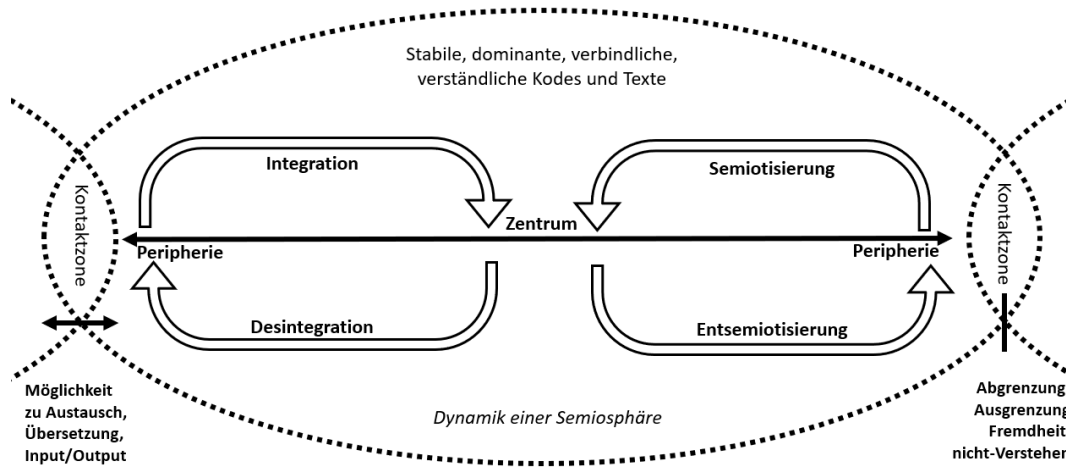


Abbildung 1: Semiosphäre (Bildquelle: eigene Darstellung nach Decker, 2017, S. 439)

insbesondere Haltungen, Einstellungen und Mentalitäten zu kulturellen Problemen repräsentieren sowie Lösungsvorschläge in einer Art virtuellem Probehandeln für kulturelle Probleme bevorzugen oder verwerfen. Mit den in Texten vorgeführten Regulationen von Verhalten und der Bewertung von Meinungen wird hier also insbesondere der Aspekt der Paradigmenvermittlung von Bedeutung. Jeder Text entwirft eigene Welten mit eigenen Grenzziehungen und damit ein textspezifisches Werte- und Normensystem, das reguliert, was als wünschenswert gedacht wird und was ggf. sanktioniert werden sollte. In diesem Sinne weist jeder Text eine text- und kulturspezifische Ideologie auf, die Konsens in kulturspezifischen Gruppen herstellen kann.

Kein Text ist dabei unabhängig von seiner spezifischen, historischen Kommunikationssituation verstehbar. Jede Textsemantik nimmt Bezug auf ihre Produktionskultur und ist in Relation zu dieser in ihrer Historizität zu rekonstruieren. Von Bedeutung ist dabei, welche Zeichensysteme in welchen Textsorten in welcher Zeitspanne zur Verfügung stehen und wie diese zeittypisch verarbeitet worden sind. Als Dokument seiner Produktionszeit archiviert ein Text das kulturelle Wissen und die Diskurse seiner Entstehungszeit. Die Historizität eines Textes macht dabei bewusst, dass dargestellte Weltentwürfe und gelebte Praxis sich nicht direkt aufeinander beziehen. Es ist gerade eine besondere Leistung medialer Strukturen, dass ihre Weltentwürfe nicht notwendig die als mehrheitsfähig, als Norm gesetzten oder als wahr gedachten Wissensmengen darstellen. Als semiotische Konstruktionen können sie vom Denken oder der sozialen Praxis einer historisch spezifischen Kultur abweichen oder diese bekräftigen.

Indem Texte mittels ihrer Medialität, Textualität, Kulturalität und Historizität jeweils zunächst nur für sie gültige Welten des Wünschenswerten mit je eigenen Werte- und Normensystemen entwerfen,

können sie als Medien einer kulturellen Verständigung für das eigene Selbst ihrer Produktionskultur und folgender Kulturschichten fungieren. Durch Übersetzung können sie auch in Kontakt mit fremden Kulturen treten. Texte leisten für eine Kultur die Einübung und Bestätigung kultureller Werte und Normen wie sie auch Ideologeme infrage stellen, kritisieren und verwerfen können.

Auf diese Weise ermöglicht ein mediensemiotischer Ansatz, medien-spezifische Strukturen angemessen zu beschreiben und durch diese Beschreibungen systemisch miteinander verbundene Korpora als strukturierte Medialitäten im Sinne von kulturspezifisch geformten Dispositiven zu untersuchen, die kulturspezifische mediale Wahrnehmungsformen, kulturelles Wissen und Werte und Normen miteinander verknüpfen und auf diese Weise die Diskurse und das Denken einer Kultur verarbeiten und auch ihrerseits beeinflussen. Im Wechselspiel von konkreten medialen Strukturen einzelner Texte einerseits und einer im medialen Dispositiv materialisierten strukturierten Medialität andererseits lassen sich systematisch kulturelle Praktiken im Umgang mit Medien, in Medien verarbeitetes kulturelles Wissen und in Medien vermittelte Bedeutungen untersuchen.

Von besonderer Bedeutung für die Analyse der mentalitätsgeschichtlichen und kulturellen Funktionen medialer Kommunikate und der Geschichte ihres Wandels ist dabei die Rekonstruktion der Semiosphäre als kultureller Zeichenraum aus pluri-medialen Kommunikaten, in die ein einzelnes Kommunikat immer eingebunden ist (Lotman, 1990).

Die Semiosphäre (vgl. Abb. 1) ermöglicht, medienübergreifende Prozesse der Vernetzung von Einzelmedien durch Kanonbildung im Zentrum einer Semiosphäre einerseits und Übersetzungsleistungen an ihrer Peripherie zu anderen Semiosphären andererseits zu beschreiben und transmediale Zusammenhänge systematisch zu erklären

(Decker 2017). Durch die Kontaktphänomene an den Grenzen von Semiosphären lassen sich damit sowohl medienübergreifende also auch kulturspezifische Prozesse der Vernetzung von Zeichen, Kodes und medialen Formaten in den neuen Medien ebenso wie in traditionellen kulturellen Bereichen beschreiben. Umgekehrt erlaubt das Konzept der Semiosphäre entgegengesetzt auch, Prozesse der Kanonbildung in Einzelmedien und Teilkulturen zu erklären.² Mit Hilfe der Semiosphäre kann damit kultureller Wandel ebenso wie Medienwandel in einer digital vernetzten, plurimedialen Welt systematisch auf der Grundlage semiotischer Prozesse und semiotischer Beschreibungs- und Analyseverfahren im Hinblick auf einen (teil-)kulturellen Zusammenhang beschrieben und erklärt werden (Decker, 2018).

3. Funktionen des Nationalsozialismus im digitalen Spiel

Im Folgenden werden die bisherigen theoretischen Ausführungen am Beispiel der Repräsentation des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkriegs in digitalen Videospielen nachvollzogen. Der Begriff „Videospiel“ steht hier ebenso für Computer- wie Konsolen-Spiele.³

In den vergangenen Jahrzehnten hat sich der Zweite Weltkrieg zu einem der beliebtesten Szenarien für digitale Spiele entwickelt (Bender, 2012, S. 123; Pfister, 2016). Dies könnte daran liegen, dass die Orientierung für die Spieler*innen in einem entsprechenden Setting sehr einfach ist: Die historischen Begebenheiten in Bezug auf den Nationalsozialismus sind bekannt und bedürfen keiner gesonderten Einführung. Zudem handelt es sich bei den Nationalsozialist*innen in der gegenwärtigen Populärkultur um die prototypische und ikonische Verkörperung des Bösen schlechthin. Die moralische Frage, ob es legitim ist, Nazis in Spielen zu bekämpfen und vernichten, stellt sich angesichts der Unmenschlichkeit und Grausamkeit der Opponenten nicht. Vielmehr besteht gerade in diesem Moment der kulturellen Gegnerschaft ein großes Identifikationspotential. Eine gewisse Faszination, insbesondere für Äußerlichkeiten wie die SS-Uniform oder den Hang der Nazis zum Nordisch-Okkulten, sind zudem sicherlich ein bedeutender Faktor (Bender, 2012: S. 152).

Prominentestes Beispiel sind die Spiele der *Wolfenstein*-Reihe. Mit *Castle Wolfenstein* (Muse Soft-

ware, 1981)⁴ erschien 1981 das erste Spiel der Reihe. Diese wurde seither kontinuierlich ergänzt und umfasst bisher 15 Spiele, die für unterschiedliche Endgeräte publiziert wurden.⁵ Unabhängig von einer Anpassung auf aktuelle technische Gegebenheiten und allgemeine Entwicklungen des digitalen Spiels blieben Spielprinzip, Handlung und die Spielmechanik (Schäfer, 2010) konstant. Bis auf eine Ausnahme handelt es sich bei den Spielen der Reihe um Ego-Shooter. Aus der Ego-Perspektive, also durch die Augen des Protagonisten wird die Spielwelt erkundet. Ziel des Spiels ist es, verschiedene Gegner-Typen mit einem großen Arsenal von Schuss- und Nahkampfwaffen zu besiegen.

Dabei sind die Welt erkennbar fiktiv und das Spiel fiktional: In der Handlung des Spiels hat Deutschland den Zweiten Weltkrieg gewonnen und große Teile der Erde unter ein totalitäres Regime gezwungen. Diese militärischen Erfolge wurden durch überlegene Superwaffen wie beispielsweise Strahlenkanonen oder Kampfroborer ebenso wie durch mythische Waffen und magische Beschwörungen ermöglicht. Hier zeigt sich, dass das Spiel eigenen Gesetzen gehorcht und eine alternative Realität erschafft, indem es Elemente der Wirklichkeit aufgreift und diese in ein eigenständiges sekundäres semiotisches System im Lotmanschen Sinne überführt. Dies markiert im Abgleich mit der historischen Wirklichkeit die dargestellte Welt schon als nur für das Spiel konstruiert und ermöglicht so, trotz Immersionseffekten, eine Distanzierung der Spieler*innen vom realen Nationalsozialismus. Protagonist der Handlung ist Captain William „B. J.“ Blazkowicz, ein polnisch-stämmiger US-Amerikaner, der der US-Army und später einer Widerstandsgruppe angehört. Von Spiel zu Spiel kämpft sich Blazkowicz durch Horden diverser Gegner, die im Dienst des NS-Regimes stehen. Anfangs noch bloße Personifikation hypermaskulinen Draufgängerturns und Heldenmutes, erhält der Protagonist sukzessive durch die Abfolge der Spiele mehr Hintergrundgeschichte.

3.1. Medialität in *Wolfenstein II: The New Colossus*

Wir kommen zu unserem Beispiel *Wolfenstein II: The New Colossus* (MachineGames; Bethesda Softworks, 2017). Auf Ebene des Discours lassen sich Bild- und Ton des Spiels und deren konkrete inszenatorische Umsetzung verorten, ebenso wie

² Vgl. am Beispiel des Mediums der Video-on-Demand-Serie die Kanonbildung auf der Basis eines traditionellen Kernfamilienmodells im aktuellen Serienkosmos (Kelsch, 2021).

³ Vgl. einführend zur kultursemiotischen Videospielanalyse und ihrer Methodik Hennig, 2017.

⁴ Die Angaben zu Videospielen erfolgen nach dem folgenden Muster: Titel (Entwickler/Publisher, Erscheinungsjahr).

⁵ Die kulturelle Relevanz der Spielreihe zeigt sich im jüngst erschienenen Sammelband von (Brandenburg/Inderst/Wagner, 2022), der zehn Aufsätze zu einzelnen Spielen und zur *Wolfenstein*-Reihe in sich vereint.



Abbildung 2: Kampfszene aus *Wolfenstein II: The New Colossus* (Bildquelle: Screenshot aus dem PC-Spiel *Wolfenstein II: The New Colossus*; Sammlung Jakob Kelsch).

die spielerische Integration von Bedien-Elementen/Icons auf einer grafischen Oberfläche (beispielsweise mit Hilfe von Maus und Tastatur oder Controller). Über den Discours werden Welt und Handlung des Spiels, das heißt die Histoire transportiert: Blazkowicz kämpft als starker Arm einer sozial- und ethnisch diversen Widerstandsgruppe in einer besetzten Alternativversion der USA der frühen 1960er-Jahre gegen das nationalsozialistische Regime. Parallel dazu hat er persönliche Probleme mit seiner schwangeren Lebensgefährtin Anya Oliwa zu bewältigen. Was die Spielenden hören und sehen, ist also Signifikant der Konzepte und Ideen der Spielwelt, die in ihrer regelhaften Ordnung als Diegese das Signifikat bildet und auf Merkmale des Dritten Reichs referiert, ohne dass die Spielwelt dieses realistisch abbildet.

Die Medialität des digitalen Spieles umfasst visuelle und auditive Elemente, ebenso wie Bedienelemente und die spielerischen Mechanismen.

Auf visueller Ebene des Spiels interagieren verschiedene Elemente miteinander (vgl. Abb. 2). Aus der Perspektive der Spielfigur erfährt man die Spielwelt. Diese enthält unter anderem den abgebildeten Gerichtssaal. Dabei werden die Symbole des NS-Regimes, also Reichsadler und Hakenkreuz, prominent in Szene gesetzt. Allgemein ist die Farbgebung gedeckt, die Beleuchtung kalt. Die Szenerie lässt sich dementsprechend als düster und bedrückend beschreiben. Der direkte Blick durch die Augen des Protagonisten sorgt dabei für eine distanzlose Einbindung in das Geschehen. Hände und Waffe sind im Zentrum des Bildes zu sehen. Die Maxime des Spiels ist dementsprechend eindeutig: Diplomatie oder Dialog sind keine Option, allein das Ausschalten der Opponent*innen ist möglich. Ein Zittern des Bildes verdeutlicht den unterschiedlich intensiven Rückstoß der Waffen

und bedingt somit eine weitere Immersion der Spieler*innen, eine Mechanik, die als „Waffenfeedback“ etabliert ist. Auffällig ist ebenso die Darstellung der Gegner*innen. Der gewöhnliche gegnerische Soldat ist durch eine schwarze Rüstung, mit geschlossenem schwarzem Helm weitgehend anonymisiert. Der Kampf wird nur selten gegen konkret individuelle Gegner*innen ausgetragen, sondern mehrheitlich gegen uniforme, gesichtslose Wesen ohne individuelle Hintergründe, die pars pro toto das Regime verkörpern. Ein Gesicht und eine überdies abweichende Erscheinung haben verbündete Figuren – diese ausnahmslos ebenso wie zentrale Opponent*innen. Letztere werden dabei als besonders grotesk und abstoßend dargestellt wie beispielsweise Irene Engel, eine sadistische Nazi-Kommandantin, deren Gesicht aufgrund einer Attacke des Protagonisten in einem vorangehenden Spiel stark entstellt ist. Zudem sind im laufenden Spiel – mit Ausnahme spielfilmartig inszenierter „Cutscenes“, die die Handlung des Spiels vorantreiben, – Hinweise zu den spielerischen Mechaniken zu sehen. Im obigen Beispiel wird gezeigt, welche Taste gedrückt werden muss, um das Maschinengewehr abzulegen oder von der Lafette zu nehmen (vgl. Abb. 2). Zudem werden im unteren Teil in Zahlenwerten die physische Gesundheit der Spielfigur ebenso wie der Wert der Panzerung und die Menge der verbleibenden Munition angezeigt. Diese sind mit einfach und universell verständlichen Piktogrammen (Icons) – einem Kreuz, einem Schild und einer Patrone – gekennzeichnet. Auf auditiver Ebene sind Geräusche des Kampfes zu hören, vor allem das Rattern der Gewehre, sowie Stimmen und Lautäußerungen der Figuren, wobei die gegnerischen Soldaten vor allem einfache Äußerungen wie beispielsweise „Bewegung, verdammt!“ oder Laute des Schmerzes von sich

geben. Hinzu kommt die Hintergrundmusik des Spiels. In der gezeigten Szene handelt es sich dabei um schnelle und harte Rockmusik, die zumeist von Schussgeräuschen überdeckt wird. Dies sorgt – in Verbindung mit raschen, fast gleitenden Bewegungsabläufen – für ein Gefühl der Dynamik und Geschwindigkeit. Auch dies fördert die Immersion: Die Spieler*innen sollen in einem Flow rasch viele Gegner*innen töten und sich durch ihre Erfolge belohnt fühlen.

Der letzte hier angeführte Aspekt der Medialität des Spiels sind die konkreten Spielmechanismen, welche Tasten also gedrückt werden müssen, um zu laufen, zu schießen, nachzuladen, mit Gegenständen zu interagieren usw. Das wichtigste Spielelement, also das Schießen, erfolgt dabei – nach Standardeinstellungen – per Druck auf die linke Maustaste, also der Taste, die mit dem rechten Zeigefinger am intuitivsten und raschesten zu betätigen ist. Das mediale Dispositiv des Spiels, der Apparat und seine durch ihn erzeugte mediale Wirklichkeit, gratifizieren mit ihrer Inszenierung das schnelle Klicken mit der Maustaste und damit Schnelligkeit in einem sich wiederholenden, einfachen Reiz-Reaktions-Schema.

Die Aspekte der Medialität verweisen hiermit also geschlossen auf eine martialische Inszenierung der Handlung, die auf eine distanzlose Immersion der Spielenden abzielt. Die Geschichte, die hierbei durchlebt wird, ist linear und bietet keine Wahlmöglichkeiten. Die Handlung wird in filmischen Zwischensequenzen erzählt und führt den Protagonisten in verschiedene Umgebungen, die auf eine zielgerichtete Durchquerung ausgelegt sind. Dieses Spielprinzip ist recht typisch für lineare Ego-Shooter und wird – aufgrund seiner geringen Ausweichmöglichkeiten – in der Regel als „Schlauchlevel“ bezeichnet. Die mediale Verfasstheit von *Wolfenstein II: The New Colossus* ist dabei nur partiell spezifisch für das einzelne Spiel. Bestimmte Darstellungsweisen (beispielsweise Ego-Perspektive, zentrierte Waffen, uniforme Gegner, lineares Leveldesign) und Mechanismen (beispielsweise Schießen mit der Maustaste, Sprinten mit der Umschalttaste usw.) sind im Rahmen des Genres Ego-Shooter konventionalisiert und führen somit innerhalb der Spieler*innenschaft zu einer Habitualisierung, die die Hürden für den Einstieg in das Spiel senkt. Hat man also einen Ego-Shooter gespielt, findet man sich rascher in allen anderen zurecht.

3.2 Textualität in *Wolfenstein II: The New Colossus*

Elemente der Textualität wurden zuvor bereits angedeutet: Die Art und Weise, wie die Zeichen organisiert sind, sorgt für eine eindeutige Inszenierung der intradiegetischen Wirklichkeit und ihrer Regeln. In der düsteren Spielwelt von *Wolfenstein II* wird die gewaltsame Konfrontation als einzig mögliche Art der Interaktion mit potentiellen Feinden dargestellt. Eine friedliche Auseinandersetzung mit diesen Feinden als Individuen ist spielerisch nicht möglich. Gerade durch ihre Uniformen werden die Nazis als eine gesichtslose Masse inszeniert. Der zentrale Zweck des Spiels besteht darin, in dynamischen und abwechslungsreichen Abläufen diese Masse zu eliminieren. Als nicht-individuelle Person und Masse gerät die Darstellung der Nazis in die Nähe typischer, monströser und amorpher Feinde im Ego-Shooter wie Zombies oder andere abstoßende Monster. Die Gesichtslosigkeit der Nazis ist also kein Alleinstellungsmerkmal des betrachteten Spiels. Sie tritt hier aber insofern besonders hervor, als es sich bei den Gegnern um Nazis aus einer US-amerikanischen Perspektive handelt. Spielfunktion (gesichtsloser, nicht-individueller Gegner) und kulturelles Wissen über Nazis (uniformierte, gesichtslose Masse aus Sicht der US-Amerikaner) korrelieren hier miteinander.

Die Opposition gegen das Regime wird im Spiel in Bezug auf den Protagonisten Captain William „B. J.“ Blazkowicz mit großer Selbstverständlichkeit heroisiert. Es existiert zwar spielintern eine kulturell wie ethnisch vielfältige Gruppe an Widerstandskämpfer*innen. Im Zentrum steht aber das heldenhafte Individuum, das sich einem übermächtigen Gegner stellt. Captain Blazkowicz kann im heroischen Kampf bewirken, woran die Widerstandskämpfer*innen im Untergrund bisher scheiterten. Trotz offensichtlicher Chancenlosigkeit angesichts der Masse an Nazis gelingt es diesem exzeptionellen Draufgänger den Feind wiederholt in seine Schranken zu verweisen und damit dessen enorme Unzulänglichkeiten bloßzustellen. Damit stilisiert das Spiel den Sieg der Spieler*innen als einen Sieg des Heldenmutes und der Menschlichkeit gegen das Böartige und Unmenschliche. Kurz gesagt entwirft das Spiel einen hochgradig stereotypisierten Weltentwurf, wie er auch aus Superheldenfilmen bekannt ist.⁶ Die Spielenden sind ausführendes Organ, ihre Rolle besteht darin, die Gegner erfolgreich auszuschalten. Ein zwischenzeitliches Scheitern bedeutet dabei kein Ende der

⁶ Durch Übernahme narrativer Muster und von Inszenierungsstrategien lassen sich Videospiele im größeren Umfeld transmedialer Phänomene verorten; dies wird umso offensichtlicher, wenn Spiele zusammen mit Filmen, Büchern und Comics Zugang zu derselben Diegese gewähren; vgl. zum transmedialen Erzählen grundlegend (Decker, 2016).

Handlung oder einen alternativen Verlauf, sondern eine Fortführung ab einem vorherigen Speicherpunkt. Es ist also nicht möglich, die Narration tatsächlich zu beeinflussen, sie bleibt konstant und vermittelt ein vorgefestigtes Normgefüge.

3.3 Kulturalität in *Wolfenstein II: The New Colossus*

Um das Weltmodell eines Spiels nachvollziehen zu können, ist der Aspekt von Kulturalität von besonderer Bedeutung. Dieser Aspekt spielt auch beim unterrichtlichen medialen Erschließen eine essentielle Rolle. Mehr noch als in rein fiktionalen Erzählungen ist der Rückgriff auf kulturelles Wissen in unserem/hier analysierten Beispiel *Wolfenstein* tatsächlich äußerst prominent. Explizit wird auf historische Gegebenheiten referiert, eben vor allem den Nationalsozialismus und den zweiten Weltkrieg. Das Wissen um die Verbrechen und die Ideologie des Regimes kann als gegeben gesetzt werden und wird dementsprechend nicht weiter erklärt, damit aber auch ausgeblendet und im Spiel marginalisiert. Ebenso ist eindeutig, dass es sich um einen alternativen Weltentwurf handelt, in dem die Achsenmächte den Krieg im Gegensatz zu Realität gewonnen haben. Die Perspektive auf das Geschehen ist dabei eine spezifisch amerikanische, das heißt, dass die Deutschen ein kulturell nicht hinterfragtes Feindbild sind.

Ausschlaggebender für das Weltmodell des Spiels als der Rückgriff auf reale historische Gegebenheiten ist aber ihre spezifische Modifikation. Diese basiert massiv auf Referenzen auf populärkulturelle Topoi in Bezug auf das Dritte Reich. Die Darstellungsweisen sind dabei deutlich an die Strategien des Exploitation- oder Nazisploitation-Genres angelegt.⁷ Dies wird bereits am Beispiel der Obergruppenführerin Irene Engel deutlich, im Spiel oft „Frau Engel“ genannt (auch in der englischen Sprachversion).



Abbildung 3: Frau Engel in *Wolfenstein II: The New Colossus* (Bildquelle: Screenshot aus dem PC-Spiel *Wolfenstein II: The New Colossus*; Sammlung Jakob Kelsch).



Abbildung 4: Filmplakat zu *Ilsa, She Wolf of the SS* (CAN/USA, 1974; Bildquelle: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ilsa_she_wolf_of_ss_poster_02.jpg)

Engel (vgl. Abb. 3) ähnelt in ihrer Darstellung explizit der Figur Ilsa aus dem Film *Ilsa, She Wolf of the SS* des US-amerikanischen Regisseur Don Edmonds aus dem Jahr 1975 (vgl. Abb. 4). Dieser Film, in dem die Kommandantin eines medizinischen Versuchslagers ihren Sadismus und ihre sexuellen Begierden auslebt, gilt als Klassiker des Nazisploitation-Genres. Auch durch weitere Darstellungsmittel, wie den Einsatz brutaler und blutiger Gewalt in Verbindung mit Nacktheit stellt sich *Wolfenstein* in die Exploitation-Tradition. So reißt sich die hochschwangere Anya Oliwa in einer finalen Auseinandersetzung ihre Bluse vom Leib und feuert blutüberströmt und oben ohne auf Nazis, während sie auf dem am Boden liegenden Avatar der Spieler*innen sitzt.

Darüber hinaus greift die Spielereihe die kulturelle Tendenz auf, Nazis mit übernatürlichen Elementen, okkultem Wissen, futuristischer Technik und übermächtigen Geheimwaffen zu verknüpfen (Bender, 2012: S. 131). Gleichzeitig werden bestimmte Bereiche, wie die Verbrechen des Holocaust weitgehend ausgespart und nur abgemildert grafisch dargestellt. Die Nazis sind böse, weil sie böse sind – einer weiteren Erklärung bedarf es nicht. Eine ernsthafte Auseinandersetzung mit den deutschen Verbrechen wird im Rahmen des exploitativen Unterhaltungsmediums gescheut, wohl auch um potenzielle Kontroversen oder Fehltritte zu vermeiden. Gerade die Abweichung von der kulturellen Wirklichkeit ist hier relevant: Es geht keinesfalls um eine akkurate Darstellung historischer Fakten,

⁷ Stiglegger (1999, S. 10) bezeichnet Exploitation (von engl. „Ausbeutung“) als einen „Inszenierungsstil, der sich auf Filme bezieht, die aus einer reißerischen Grundidee ein Höchstmaß an visuellen Schauwerten beziehen.“ Das Unter-Genre der Nazisploitation stellt Gewalttaten durch stereotypisierte Nazis, vornehmlich Angehörige der SS, in den Vordergrund und verknüpft diese häufig mit sadomasochistischer Sexualität. Schock-, Ekel- und Erregungseffekte dominieren hier jede Form historischer Akkuratess (Magilow, 2012, S. 1-18; Stiglegger, 2012, S. 31f.).

sondern um die immersive und ludologisch nutzbar gemachte Zelebrierung eines kulturellen Mythos. Diese Darstellung ist dabei keinesfalls unproblematisch, zumal es sich bei *Wolfenstein* nicht um einen Einzelfall handelt. Auch zahlreiche andere Spiele, die in dieser historischen Epoche verortet sind, sparen die außerordentlichen Gräueltaten des Dritten Reiches aus oder mischen diese mit übernatürlichen und fantastischen Elementen: Beispielsweise spart der Ego-Shooter *Call of Duty: WWII* (Sledgehammer Games/Raven Software; Activision, 2017) die Shoah allgemein aus und verfügt zudem über einen Modus, in dem man Zombie-Nazis bekämpft. Ähnlich verhält es sich in der *Zombie Army Trilogy* (Rebellion Developments; Rebellion Developments/Sold Out, 2015). In *Iron Sky: Invasion* (Reality Pump; TopWare Interactive, 2012), der Spiel-Umsetzung des Filmes *Iron Sky* (FIN/D/AUS 2012), bekämpfen die Spielenden Nazis, die nach dem Ende des zweiten Weltkrieges eine Basis auf der dunklen Seite des Mondes errichtet haben und nun die Erde mit Raumschiffen attackieren. In *Dino D-Day* (800 North/Digital Ranch, 2011) zieht das Dritte Reich mit geklonten Dinosauriern in die Schlacht.

3.4 Historizität in *Wolfenstein II: The New Colossus*

Betrachtet man *Wolfenstein II: The New Colossus* schließlich vor der Folie der Historizität, das heißt im Kontext seiner Entstehungszeit und der hier adaptierten Darstellungsstrategien, lässt sich das Spiel als symptomatisch für einen bestimmten medialen Umgang mit dem Nationalsozialismus verstehen. Diese Darstellung hat dabei durchaus Auswirkungen in Bezug auf die Erinnerung an das Dritte Reich. Zwar dürfte die historische Realität aktuell noch weitgehend bekannt sein, diese ist in großen Bereichen popkultureller Unterhaltung jedoch irrelevant. Das Dritte Reich wird von der Realität entkoppelt und zu einem morbiden Faszinosum (Magilow & Silverman, 2020). An die Stelle realer historischer Persönlichkeiten treten Antagonisten wie Frau Engel oder – in anderen Teilen der *Wolfenstein*-Reihe – der sadistische Mediziner General Wilhelm „Totenkopf“ Strasse. Mehr als an reale Vorbilder erinnern diese Figuren an stereotype Superschurken wie den großmächtigen, bösen Magier oder den wahnsinnigen Wissenschaftler. Die Narration erhält durch die Darstellung des heroischen Kampfes des Guten gegen das Böse einen märchenhaften Charakter. Es findet eine Entpolitisierung und Enthistorisierung statt. In Rückbezug auf die Kulturalität ist diese Entwicklung auch auf die Dominanz eines

spezifisch US-amerikanischen Blickwinkels in der Unterhaltungskultur zurückzuführen. Ein reduktiver amerikanischer Heldenmythos durchdringt die Darstellungsweise bis ins letzte. Es muss nicht erklärt werden, warum Nationalsozialist*innen böse sind. Sie sind quasi eine natürliche Verkörperung des Bösen und Despotischen, das von den USA zerschlagen werden muss. Es handelt sich um ein kulturell tief verankertes Dogma, das unhinterfragt für sich selbst steht.

Ein kritischer Faktor bestand in den letzten Jahren im Verbot der Darstellung von Hakenkreuzen in den deutschen Versionen der Spiele auf Basis der sogenannten „Sozialadäquanzklausel“. Laut dieser dürfen „Propagandamittel oder Kennzeichen verfassungswidriger Organisationen“ nur dann verwendet werden, wenn dies „der staatsbürgerlichen Aufklärung, der Abwehr verfassungswidriger Bestrebungen, der Kunst oder der Wissenschaft, der Forschung oder der Lehre, der Berichterstattung über Vorgänge des Zeitgeschehens oder der Geschichte oder ähnlichen Zwecken dient“ (§§86, StGB). Nach einem richterlichen Urteil zur Bewertung von *Wolfenstein 3D* durften in Videospielen in Deutschland seit 1989 keine Hakenkreuze oder äquivalente Symboliken gezeigt werden (Busch, 2018). Aufgrund der Befürchtung einer über die reine Symbolik hinausgehenden Zensur ließ dies bizarre Blüten sprießen: In den speziell deutschsprachigen Versionen der Spiele wurden Symbole wie das Hakenkreuz beispielsweise durch ein schwarzes Kreuz ersetzt. Aus Adolf Hitler wurde im Strategiespiel *War Leaders – Clash of Nations* (Enigma Software; The Games Company, 2008) „Reinhold Tessler“ mitsamt fiktiver Biografie. Andere historische Staatsoberhäupter blieben in der Darstellung des Spiels klar erkennbar (Bender, 2012, S. 153f.). Im oben betrachteten *Wolfenstein II: The New Colossus* wird der – im englischen Original so benannte – Adolf Hitler zum „Obersten Kanzler Heiler“. Dieser verwendet statt dem Begriff „Jude“ das Wort „Verräter“. Damit nähert sich das Spiel – wenn auch sicherlich ungewollt – der Sprache des Nationalsozialismus an (Wainwright, 2019). Nach einer Anpassung der Regelungen durch die USK im Jahr 2018 dürfen Videospiele nunmehr unter denselben Voraussetzungen wie beispielsweise Filme und Serien Hakenkreuze und andere Symbole zeigen. Das Hakenkreuzverbot in Spielen zeugte einerseits von einer Einschätzung des digitalen Spiels als nicht gleichwertig mit anderen Kunstformen und andererseits von unterstellter mangelnder Medienkompetenz der Spielenden im Sinne der IML. Es wurde übersehen, dass die Behinderung oder das Aussparen einer Auseinandersetzung mit der Realität gerade nicht zu einer

erhöhten Sensibilität führen. Vielmehr kann dies durch die Dämonisierung des Nationalsozialismus exakt den gegenteiligen Effekt haben und in einer Verfälschung sensibler historischer Gegebenheiten münden.⁸

4. Medienkunde und IML: Semiosphäre

Wir fassen unsere Ergebnisse, die anhand der vier Analyse-Aspekte herauskristallisiert wurden, abschließend zusammen: Auf der Ebene der *Medialität* des Beispiels haben wir visuelle und auditive Darstellungsweisen ebenso wie Spielmechaniken betrachtet, die die Wahrnehmung und die Interaktion mit der Spielwelt maßgeblich filtern. Auf Ebene der *Textualität* wurde der spezifisch durch die Medialität inszenierte Weltentwurf des Spiels beschrieben. Um diesen analytisch erschließen zu können, wurde die *Kulturalität* des Spiels untersucht und es wurde erläutert, welches kulturelle Wissen hier auf welche Weise verarbeitet wird. Die Gründe für die spezifische Inszenierung des Weltentwurfs und der Handlung liegen in seiner *Historizität* begründet, also der Kopplung des Spiels an seinen Entstehungszeitpunkt und den zu diesem Zeitpunkt geltenden Konventionen der Verarbeitung deutscher Vergangenheit. Aus der Betrachtung der Medialität, Textualität, Kulturalität und Historizität von *Wolfenstein II: The New Colossus* ergibt sich ein eindeutiges Modell der medialen Repräsentation eines historischen Topos. Reale Gegebenheiten werden zum Zwecke der Unterhaltung einerseits um Inhalte reduziert, die potenziell zu sensibel und verletzend für ein breites Publikum sind. Andererseits werden sie mit unterhaltsamen Elementen mit geringem Tiefgang angereichert, also fantastischen Elementen, expliziter Gewaltdarstellung und märchenhaften Strukturen. Die Darstellung ist somit als von der historischen Realität entfremdet zu betrachten.

Aus dem Vergleich mit weiteren digitalen Spielen, also der Einordnung in einen größeren kulturhistorischen Kontext, ergibt sich, dass es sich bei dieser Art der Darstellung nicht um einen neuartigen Einzelfall handelt. Bereits zuvor wurden Beispiele für die Verknüpfung mit Horror, Science-Fiction und Okkultismus genannt. Auch unabhängig davon nehmen Triple-A-Spiele – also von großen Firmen publizierte Titel, die auf ein Massenpublikum abzielen – eine deutliche Reduktion in der Darstellung des Dritten Reiches vor. Der Umgang mit der Thematik fokussiert sich auf den kriegerischen Aspekt des Zweiten Weltkrieges, ohne dessen Hintergründe zu beleuchten. Prominente Ego-Shooter

wie Teile der *Call of Duty*-Reihe, der *Battlefield*-Reihe (Digital Illusions CE; Electronic Arts, 2002-2018), der *Medal of Honor*-Reihe (DreamWorks Interactive u.a.; Electronic Arts, 1999-2020) und der *Sniper Elite*-Reihe (Rebellion Developments, MC2 France u.a., 2005-2017) fokussieren den Kampf gegen Nationalsozialist*innen, meist aus US-amerikanischer Perspektive. Der Multiplayer – also ein Modus, in dem die Spielenden gegen andere Spielende antreten, – erlaubt es nicht selten auch Angehörige der deutschen Armee oder verbündeter Streitkräfte zu spielen. Daneben wurden über die Jahre Simulatoren wie *Secret Weapons of the Luftwaffe* (Lawrence Holland; Lucasfilm Games, 1991) oder Strategiespiele entwickelt, in denen man mal Alliierte oder Achsenmächte als militärische Fraktionen auf das Schlachtfeld führt. Beispiele hierfür sind *Panzer General* (SSI/Mindscape, 1994), die *Hearts of Iron*-Reihe (Paradox Interactive u.a., 2003-2016) oder *Steel Division 2* (Eugen Systems, 2019). Da sich das Spielgeschehen, insbesondere in den genannten Strategiespielen, auf das Schlachtfeld beschränkt und keine rollenspielerischen Elemente umfasst, kommt es hier nicht zu einer andersgearteten Auseinandersetzung mit Nazi-Deutschland – der Ursprung des Konflikts ist irrelevant (Pfister, 2016). Der Spieleentwickler Jörg Friedrich beschrieb treffend die übliche Darstellung des Dritten Reichs in Computerspielen im Jahr 2017 folgendermaßen: „Spiele sind das erzählende Medium des 21. Jahrhunderts. Würde aber jemand heute alles, was er über die Geschichte des Dritten Reich weiß, ausschließlich aus Computerspielen lernen, dann gäbe es in dieser Geschichte keinen Holocaust und Nazis wären die Fraktion, die zwar niemand mag, die aber die schicksten Uniformen und die besten Panzer hat“ (Zimmermann 2017). Unter Bezug auf das Modell der Semiosphäre lässt sich also bezüglich der Repräsentation des Dritten Reiches in digitalen Spielen ein Kanon abstrahieren: Im Zentrum der Semiosphäre digitaler Spiele findet sich die beschriebene simplifizierte, amerikanisierte Darstellung des Zweiten Weltkriegs als eindeutiger Konflikt des Guten gegen das Böse – wobei das Böse in besonderer Weise dämonisiert wird. Das reihenweise Töten und damit die komplette Vernichtung des Gegners sind hierbei in der Regel die einzigen Spielziele. Hier bestehen deutliche Überschneidungspunkte mit anderen Spielen, insbesondere des Ego-Shooter- und Strategie-Genres. Eine Reduktion des Konfliktes auf klare Fronten ist zur Aufrechterhaltung dieses Prinzips unumgänglich. Hier ergibt sich ein interessanter Konflikt zwischen Medialität und

⁸ Vgl. dieses Ergebnis zur Aufarbeitung der NS-Vergangenheit in anderen Spielen der *Wolfenstein*-Reihe aus einer adaptationstheoretischen Perspektive auch in Schäfke-Zell (2019).

Kulturalität: Auf spielmechanischer Ebene gibt es keine Alternativen zum militärisch-destruktiven Agieren auf dem Bildschirm, während auf kultureller Ebene der Krieg verurteilt und unter Umständen das menschliche Drama auf Seiten der Spielfiguren betont werden. Selbst wenn also spielintern Kritik an Krieg und Gewalt geübt und deren negative Konsequenzen gezeigt werden, so ist es – möchte man weiterspielen – nicht möglich, gewaltsame Handlungen einzustellen. Die Medialität hat hier direkten Einfluss auf die kulturelle Verarbeitung und modifiziert diese.

Nun stehen diese Elemente im Zentrum der Semiosphäre nicht isoliert für sich. Seit Ende der 2010er-Jahre etabliert sich ein weniger kriegsfokussierter und martialischer Umgang mit der Thematik im digitalen Spiel. Spiele nicht amerikanischer Provenienz, wie *Attentat 1942* (Charles Games, 2017), *My Child: Lebensborn* (Elin Festøy/Teknopilot, 2018), *My Memory of Us* (Juggler Games/Crunching Koalas; IMGN.PRO, 2018) oder *Through the Darkest of Times* (Paintbucket Games; HandyGames, 2020) thematisieren gezielt die Verbrechen Deutschlands im Nationalsozialismus. So organisieren die Spieler*innen im deutschen *Through the Darkest of Times* eine Widerstandsgruppe im erstarkenden Nationalsozialismus. Bei diesen Spielen handelt es sich ausnahmslos um sogenannte „Indie“- und „Serious-Games“, also Spiele mit geringem Produktionsbudget, die auf ernsthafte und reflektierte Weise sensible Thematiken verhandeln. Häufig steht dabei der direkte Realitätsbezug im Vordergrund, sowie die Intention, Wissen über, sowie Verständnis und Sensibilität für diese Inhalte zu vermitteln. Obwohl diese Darstellungen sich aktuell am Rande der genannten Semiosphäre befinden, üben sie auch einen gewissen Einfluss auf den zentralen Kanon aus und bedingen potenziell einen Wandel.

Wie betont handelt es sich bei der Semiosphäre um ein Modell zur Erfassung eines medialen Dispositivs. Dementsprechend ist die Darstellung des Nationalsozialismus im digitalen Spiel sowohl ein Teilbereich des deutlich größeren Bereiches der Konzeption von Welt im digitalen Spiel als auch der allgemeinen Repräsentation des Nationalsozialismus in der Populärkultur. Dies wird bereits in den intermedialen und intertextuellen Bezügen in *Wolfenstein* deutlich und eröffnet den Blick auf eine komplexe Verknüpfungsstruktur. Einzelne mediale Darstellungsweisen, so wird deutlich, sind nicht isoliert, sondern stets als Teil größerer Zusammenhänge zu betrachten, die durch gegenseitige Beeinflussung einem konstanten Wandel unterliegen. Spielende digitaler Spiele sind in

Bezug auf ihre Mediennutzung nicht auf dieses Medium beschränkt, sondern beziehen ihre Kenntnisse auch auf anderem Wege. In Bezug auf das obige Zitat Jörg Friedrichs sind Computerspiele eben nicht die einzige Quelle über die Geschichte des Dritten Reiches. Eingebettet in einen größeren Zusammenhang ist eine reduktive Darstellung weniger problematisch als nur als ein singuläres Phänomen, zumal dann, wenn sie klare Fiktionalitätssignale sendet. Im Falle der genannten Spiele sind dies die übernatürlichen Elemente, eine cineastische Inszenierung oder ein absurd-komischer Einsatz von Gewalt.

Es ist Teil von IML, diese globalen Zusammenhänge zu erkennen und ein Medium nicht als isoliertes Einzelphänomen zu betrachten, das aus sich heraus entsteht und unbeeinflusst wirkt. Der vorgestellte Ansatz, aus einzelnen Aspekten eines Textes ein Gesamtbild zu erschließen und dieses wiederum in einen größeren, interdependenten Zusammenhang einzuordnen, kann Schlüssel zu jenem fachkundigen und kritischen Umgang mit Medien sein, welcher Ziel eines im Sinne der IML gewinnbringenden Unterrichts darstellen sollte. Durch eine Annäherung an ernsthafte Thematiken über die Populärkultur wie in unserem Beispiel wird zudem die Hürde für die Lernenden bewusst niedrig gesetzt. Nimmt man hier eine Reduktion auf wenige einfache Fragen vor, die die Bearbeitung im Unterricht einleiten/führen könnten, so sollten die ersten Schritte sein: (i) Welche Inhalte vermittelt ein Text wie ein Videospiel auf welche Weise, (ii) welche kulturellen Wissensmengen werden vorausgesetzt und verarbeitet, (iii) inwiefern ergibt sich dies aus einem historischen Zusammenhang und (iv) in welchem größeren intermedialen und intertextuellen Zusammenhang ist dieser Text zu betrachten? Mit diesen grundsätzlichen Fragen kann ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, jede mediale vermittelte Konstruktion zu hinterfragen. Erste Bausteine für eine Medienkompetenz beispielsweise im Geschichts- oder Ethikunterricht zu liefern, ist unser Anliegen mit diesem Artikel.⁹

⁹ Vgl. weiterführend Gräf (2020).

Spiele

Attentat 1942 (Charles Games, 2017)
Battlefield-Reihe (Digital Illusions CE; Electronic Arts, 2002–2018)
Call of Duty: WWII (Sledgehammer Games/Raven Software; Activision, 2017)
Castle Wolfenstein (Muse Software, 1981)
Dino D-Day (800 North/Digital Ranch, 2011)
Hearts of Iron-Reihe (Paradox Interactive u.a., 2003–2016)
Medal of Honor-Reihe (DreamWorks Interactive u.a.; Electronic Arts, 1999–2020)
My Child: Lebensborn (Elin Festøy/Teknopilot, 2018)
My Memory of Us (Juggler Games/Crunching Koalas; IMGN.PRO, 2018)
Panzer General (SSI/Mindscape, 1994)

Secret Weapons of the Luftwaffe (Lawrence Holland; Lucasfilm Games, 1991)
Sniper Elite-Reihe (Rebellion Developments, MC2 France u.a., 2005–2017)
Steel Division 2 (Eugen Systems, 2019)
Through the Darkest of Times (Paintbucket Games; HandyGames, 2020)
War Leaders – Clash of Nations (Enigma Software; The Games Company, 2008)
Wolfenstein II: The New Colossus (MachineGames; Bethesda Softworks, 2017)
Zombie Army Trilogy (Rebellion Developments; Rebellion Developments/Sold Out, 2015)

Filmografie

Ilsa, She Wolf of the SS (USA 1975, Don Edmonds)
Iron Sky (FIN/D/AUS 2012, Timo Vuorensola)

Literaturangaben

- Bender, S. (2012). *Virtuelles Erinnern. Kriege des 20. Jahrhunderts in Computerspielen*. Bielefeld: Transcript.
- Busch, J. (2018). Das Ende des Hakenkreuz-Verbots. In *FAZ.net*. 22.08.2018. Verfügbar unter: <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/digitec/das-ende-des-hakenkreuz-verbots-in-videospielen-15748343.html>.
- Brandenburg, A., Inderst, Th. R., Wagner, P. M. (Hrsg.) (2022). „Eva auf Wiedersehen!“ Zur Geschichte, Verhandlung und Einordnung der ‚Wolfenstein‘-Spielereihe. Glückstadt: Verlag Werner Hülsbusch.
- Decker, J.-O. (2016). Transmediales Erzählen. Phänomen – Struktur – Funktion. In M. Hennig & H. Krah (Hrsg.), *Spielzeichen. Theorien, Analysen und Kontexte des zeitgenössischen Computerspiels*. Glückstadt: Verlag Werner Hülsbusch, S. 137–171.
- Decker, J.-O. (2017). Medienwandel. In H. Krah & M. Titzmann (2017), S. 423–446.
- Decker, J.-O. (2018). Strukturalistische Ansätze in der Mediensemiotik. In M. Endres & L. Herrmann (Hrsg.), *Strukturalismus heute. Brüche, Spuren, Kontinuitäten*. Stuttgart: Metzler, S. 79–95.
- Decker, J.-O. & Krah, H. (2011). Mediensemiotik und Medienwandel. In Institut für interdisziplinäre Medienforschung (Hrsg.), *Medien und Wandel*. Berlin: Logos 2011, S. 63–90.
- Edmonds, D. (1975). Film poster for the 1975 exploitation film *Ilsa, She Wolf of the SS*. Verfügbar unter: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ilsa_she_wolf_of_ss_poster_02.jpg.
- Gräf, D. (2020). Mediensemiotik in der Lehrer*innenbildung. In *Schriften Zur Kultur- Und Mediensemiotik | Online*, (7), 51–98. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.15475/skms.2019.2.3>.
- Gräf, D., Großmann, S., Klimczak, P., Krah, H. & Wagner, M. (2011). *Filmsemiotik. Eine Einführung in die Analyse audiovisueller Formate*. Marburg: Schüren 2011.
- Hennig, M. (2017). *Spielräume als Weltentwürfe. Kultursemiotik des Videospiele*. Marburg: Schüren.
- Kelsch, J. (2021). *Binging Family. Die Konzeption von Familie in der Video-on-Demand-Serie*. Wiesbaden: Springer.
- Knauer, J. & Zimmermann, A. (Hrsg.). (2018). *Information and Media Literacy – Die Medialität der Welterschließung in Theorie und Lehrpraxis an der Universität Passau* (= PAradigma 2018). Passau: ZLF.
- Krah, H. & Titzmann, M. (Hrsg.). (2017). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau: Schuster.
- Krah, H. & Wunsch, M. (2002). Phantastisch / Phantastik. In K. Barck, M. Fontius, D. Schlenstedt, B. Steinwachs & F. Wolfzettel (Hrsg.), *Ästhetische Grundbegriffe*. Bd. 4. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 798–814.
- Lotman, J. M. (1990). Über die Semiosphäre. *Zeitschrift für Semiotik* 12/4, S. 287–305 [russ. 1984].
- Lotman, J. M. (1993). *Die Struktur literarischer Texte*. München: Fink.
- Magilow, D. H. (2012). Introduction. In D. H. Magilow, E. Bridges & K. T. Vander Lugt (2012), S. 1–18.

- Magilow, D. H., Bridges, E. & Vander Lugt, K. T. (Hrsg.). *Nazisploitation! The Nazi Image in Low-Brow Cinema and Culture*. London: Continuum 2012.
- Magilow, D. H. & Silverman, L. (2020). *Holocaust Representation in History. An Introduction. Second Edition*. London, New York: Bloomsbury.
- Martínez, M. & Scheffel, M. (2002). *Einführung in die Erzähltheorie*. München: Beck.
- Pfister, E. (2016). *Das Unspielbare spielen – Imaginationen des Holocaust in Digitalen Spielen*. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/311346798_Das_Unspielbare_spielen_-_Imaginationen_des_Holocaust_in_Digitalen_Spielen.
- Schäfer, W. (2010). Videospiele als Text aus der Perspektive der Editionswissenschaft. In *Zeitschrift für Semiotik* 32/3-4, S. 343-353.
- Schäfer-Zell, W. (2019). Localization as Adaptation in the *Wolfenstein* Franchise. In J. Fehrle & W. Schäfer-Zell (Hrsg.), *Adaptation in the Age of Media Convergence*. Amsterdam: Amsterdam University Press, S. 203-228.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Stiglegger, M. (1999). *Sadiconazista. Faschismus und Sexualität im Film*. St. Augustin: Gardez! 1999, S.10.
- Stiglegger, M. (2012). Cinema beyond Good and Evil? Nazi Exploitation in the Cinema of the 1970s and its Heritage. In D. H. Magilow, E. Bridges & K. T. Vander Lugt (2012), S. 21-37, S. 31f.
- UNESCO (2005). High-Level Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning, UNESCO. Verfügbar unter: <https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/high-level-colloquium-2005.pdf> (23.02.2024).
- UNESCO (2022). *Media and Information Literacy*. Verfügbar unter: <https://www.unesco.org/en/communication-information/media-information-literacy/about>.
- Wainwright, A. M. (2019). *Virtual History. How Videogames Portray the Past*. London, New York: Routledge.
- Zimmermann, F. (2017). *Wider die Selbstzensur – Entwickler Jörg Friedrich und Johannes Kristmann im Interview* (gespielt, 27.8.2017). Verfügbar unter: <https://gespielt.hypotheses.org/156>.

InVerS: Motive und Begründungslinien für die Wahl des Berufs Lehrkraft im internationalen Vergleich. Ein Forschungsprojekt des Lehrstuhls für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diversitätsforschung und Bildungsräume der Mittleren Kindheit

Susanne Fesl, Eva Rutter und Simone Maria Springer

Beim internationalen Forschungsprojekt InVerS (Internationale Vergleichsstudie zu Studien- und Berufswahlprozessen) handelt es sich um eine vergleichende Quer- und Längsschnittstudie zu Studien- und Berufswahlmotiven von angehenden Lehrkräften aus unterschiedlichen Lehrprofessionen und Ländern. Dieser Artikel gibt einen Überblick über das Projekt InVerS in seiner Gesamtstruktur und stellt exemplarisch Teilprojekte aus der Studie vor.

Aus den Erkenntnissen können nachfolgend Handlungsempfehlungen und best-practice-Beispiele für die Lehrkräftebildung, Empfehlungen für die Kandidat*innen-Auswahl in der Studieneingangs- und Berufsberatungsphase oder fundierte Motivationsanreize für den Verbleib im Beruf während der Erwerbstätigkeit entstehen. Im vorliegenden Beitrag werden das Forschungsdesign sowie die zugrundeliegenden Fragestellungen und theoretische Einordnung präsentiert. Zusätzlich werden erste Zwischenergebnisse vorgestellt. Die Studie befindet sich im Moment noch in der Erhebungsphase und ist mit Dissertationsarbeiten verknüpft. Deren Publikation soll nicht vorgegriffen werden.

1. Einleitung

Bereits im Jahr 2006 spielte das Thema der Berufswahlmotivation im Lehramt eine Rolle in der Passauer Forschung. Prof. Guido Pollak (Eberle & Pollak, 2006) veröffentlichte in der vorliegenden Reihe einen Bericht über die Ergebnisse einer Studie zur Berufswahlmotivation von Passauer Lehramtsstudierenden.

Wir schließen uns mit einer Erweiterung des Samples und der Verwendung anderer (international validierter) Fragebögen an seine Fragestellungen mit unserer Studie an. Auch wenn unser Sample nicht nur Passauer Studierende umfasst, werden diese in der Studie InVerS in verschiedenen Subgruppen spezifisch betrachtet. In der Ausgabe 2017 von Paradigma berichtete Prof. Christina Hansen über das Modellcurriculum, eine spezifische Passauer Variante des Lehramtspraktikums (Hansen 2017a). Mit dem hier vorgestellten Studiendesign besteht nun die Möglichkeit, dieses zu evaluieren und Unterschiede zwischen den einzelnen Praktikumsangeboten an der Universität Passau zu untersuchen.

In diesem Kapitel werden der gegenwärtige Stand der Forschung, die Ausgangslagen für das Forschungsprojekt InVerS und die daraus resultierenden Desiderate beschrieben. Der somit skizzierte Rahmen lässt die Ziele des Forschungsprojekts ableiten, aus denen sich vielfältige Fragestellungen ergeben.

1.1. Ausgangslage

Der Weltlehrrer tag am 5. Oktober 2023 stand unter dem Motto „Gute Bildung braucht Lehrkräfte – Lehrkräftemangel weltweit bekämpfen“ (vgl. Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung, 2023), laut einer Berechnung der Deutschen UNESCO-Kommission mangelt es aktuell weltweit an Lehrer*innen und bis zum Jahr 2030 fehlen weltweit sogar 69 Millionen Lehrkräfte (vgl. UNESCO, 2021). Der Lehrkräfte-Mangel sowie das Verlassen der Lehrprofession vor dem Pensionierungsalter stellen das Bildungswesen international vor große Herausforderungen (OECD, 2005).

In diesem Zusammenhang liegt das politische sowie wissenschaftliche Interesse nicht nur darin herauszufinden, wie die Rekrutierung und Ausbildung von genügend Lehrkräften, sondern vor allem von *geeigneten* Lehrkräften stattfinden kann, die der Profession bis zur Pension verbunden bleiben. Berufswahlmotive und Einstellungen zum Beruf sind von daher ein aktuelles Thema in der Konzeption zeitgemäßer Lehrkräfte-Bildung.

Die Berufswahlmotivation für das Lehramt stellt seit geraumer Zeit ein Forschungsgebiet dar (Richardson & Watt, 2006; Watt & Richardson, 2008; Keller-Schneider, 2011; König & Rothland, 2018).

Bei der Durchsicht einiger bereits erfolgreich abgeschlossener Forschungsprojekte zu diesem Thema (u.a. Rothland et al., 2018) fiel ins Auge, dass oftmals Einzelbestandteile der Berufs- und Studienwahlmotivation von Lehramtsstudierenden mit jeweils einzelnen methodischen Settings betrachtet wurden. Es gibt tatsächlich wenige längsschnitt-

liche Untersuchungen, die auch die qualitative Untersuchung der Professionalisierung miteinbeziehen. Mit diesem Projekt wird versucht, ein Dach zu bieten, unter dem sich mehrere Einzelprojekte mit jeweils spezifischen Fokussen, unterschiedlichen Perspektiven und Methoden zusammenschließen und durch die enge Kooperation und teilweise Mehrfachuntersuchungen in der gleichen Kohorte noch aussagekräftigere und tiefergehende Beiträge als die vorliegenden liefern können.

1.2. Darstellung des Forschungsprojekts InVerS

Das Forschungsprojekt InVerS (Internationale Vergleichsstudie zu Studien- und Berufswahlprozessen), welches an der Universität Passau entwickelt wurde, schließt sich den Vorarbeiten deutscher (Rothland et al., 2018) und internationaler Forschungsgruppen (Watt et al., 2006; Mayr, 2016) an und erweitert das Forschungsdesign um folgende Elemente:

Die **Länderauswahl** der befragten Lehramtsstudierenden ist im hier vorgestellten Projekt international und geht über bisherige Ländervergleiche (z.B. nur deutschsprachige Länder wie bei den Autoren Rothland und König, u.a. 2018) der Berufswahlmotivation hinaus. Bisher wurden größtenteils Studien zu einzelnen Ländern mit den FIT-Choice-Skalen durchgeführt (Watt und Richardson, 2008). Die von uns ausgewählten Länder (Israel, Südafrika, Deutschland, Österreich, Schweiz) sind sich in der Ausbildungslänge und den herrschenden Richtlinien zur Lehrkräfte-Bildung ähnlich genug, um zu ungefähr gleichen Zeitpunkten Daten mit dem gleichen Befragungsinstrument erheben zu können. Gleichwohl gelingt dann ein länderspezifischer Vergleich, um internationale Unterschiede zu untersuchen.

Methodisch zeichnet sich das Projekt durch die Verwendung des **Mixed-Methods-Paradigmas** (Kuckartz, 2018) aus, um Desiderate aus der Forschungsgemeinschaft bearbeiten zu können. Die Betrachtung unterschiedlicher Praktikumsformen, unterschiedlicher Lehrenden-Professionen (hier ist insbesondere die Betrachtung der Pflegepädagogik in Österreich zu nennen) sowie die internationale Längsschnittbetrachtung sind Besonderheiten der InVerS-Studie.

Mittels einer Methodentriangulation werden sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren eingesetzt und miteinander kombiniert. Zusätzlich findet in einer flankierenden Studie eine Erhebung der Studien- und Berufswahlmotive sowie Einstellungen angehender Lehrkräfte in der Pflegeausbildung (**Pflegepädagogik**) in Österreich statt. Das

Teilprojekt in der Pflegepädagogik fußt auf den gleichen Erhebungsinstrumenten, sodass Zusammenarbeit und Austausch gut gelingen können. Im Rahmen von InVerS sollen die Ergebnisse aus dem Berufsfeld Pflege mit den Ergebnissen aus der Grundschulpädagogik verglichen und diskutiert werden, dabei stehen Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Mittelpunkt. Der Vergleich der beiden Gruppen ergab sich aus der in der rezenten Literatur beschriebenen Ähnlichkeit der Berufe „Pflege“ und „Lehre“ in Bezug auf mehrere Aspekte. Beide Berufe sind Sozialberufe mit sozialer Verantwortung, ihre Akteure verfügen über biografisches Vorwissen und in beiden Berufen gab und gibt es Professionalisierungsbestrebungen (Schwarz-Govaers, 2005; Neuweg, 2007; Weyland & Reiber, 2013; Giesecke, 2015).

Nicht nur die Studien- und Berufswahlmotivation zu Beginn eines Studiums sollen in diesem Forschungsprojekt betrachtet werden, sondern auch etwaige **Veränderungen im Verlauf des Studiums** beziehungsweise der universitären Phase der Lehrkräfte-Bildung im Sinne der Professionalisierung (Baumert & Kunter 2011). Bisherige Erkenntnisse legen nahe, dass neben der Sozialisierung durch das Elternhaus für die Berufswahl auch Anregungen im Studium (bspw. Praktikumsgestaltung, reflexionsanregende Umgebung im Praktikum) eine entscheidende Rolle spielen (König & Rothland, 2018). Subjektive Einstellungen zum Lehrberuf und Studienverlauf werden gesondert in Expert*innen-Interviews (Meuser und Nagel, 1991) erhoben.

Der Einfluss der sich in Dauer, Länge und inhaltlicher Ausgestaltung voneinander unterscheidenden Formen der Lehrer*innen-Bildung in fünf sowohl kulturell als auch sprachlich unterschiedlichen Ländern wird in der vorgestellten Studie ebenso betrachtet wie, auf die Lehrkräfte-Bildung in Passau spezifisch bezogen, der Einfluss verschiedener Formen des Praktikums sowie der Einfluss reflexionsanregender Settings.

Die Studie greift insofern Desiderate aus der aktuellen Forschungsliteratur auf und adressiert diese in Teilprojekten. Es werden also neue Erkenntnisse zu Veränderungen über die Zeit hinweg bei Studien- und Berufswahlmotivationen sowie neue Einsichten für den internationalen Vergleich der Lehrer*innen-Bildung erwartet.

1.3. Pflegepädagogik in Österreich

In Österreich wird die Ausbildung der Pflege-Lehrpersonen seit 2005 anschließend an die Pflegegrundausbildung und mehrjährige Berufspraxis im Rahmen einer 1600 Stunden umfassenden

Sonderausbildung durchgeführt. Sie ist in der Gesundheits- und Krankenpflege-Lehr- und Führungsaufgaben-Verordnung (GUK-LFV), (Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheits- und Konsumentenschutz Österreich, 2005) inhaltlich gesetzlich geregelt und für die Ausübung des Lehrberufs in der Pflegeausbildung zwingend vorgeschrieben. In Bezug auf Dauer, Inhaltsschwerpunkte und Abschluss wird sie in den Bundesländern sehr heterogen gestaltet (nämlich in speziellen Universitäts-, Bachelor- oder Master-Lehrgängen). Die Grundausbildung für Gesundheits- und Krankenpflege erfolgte bis 2016 im Sekundarbereich. Seit der Novelle des Gesundheits- und Krankenpflegegesetzes (GuKG) im Jahr 2016 gibt es bundesweit für den gehobenen Dienst für Gesundheits- und Krankenpflege eine sechssemestrige tertiäre Grundausbildung an Fachhochschulen mit dem Abschluss Bachelor. Die längst überfällige Akademisierung des Berufes Pflege wurde damit österreichweit gesetzlich verankert. Diese Situation stellt nun die bisherigen Bildungsmöglichkeiten für eine Lehrbefähigung vor neue Herausforderungen.

Die Bestrebungen zur Professionalisierung des Pflegeberufes und damit verbunden auch des Lehrer*innen-Berufs in der Pflege setzen neben dem pflegefachlichen Wissen auch eine fundierte Expertise in Fachdidaktik voraus. Für das Professionswissen von Lehrenden sind nach Baumert und Kunter (2011) aber nicht nur das Professionswissen (das heißt Fachexpertise, fachdidaktisches Wissen, Organisationswissen), sondern zusätzlich motivationale Orientierungen, Überzeugungen (*beliefs*) und Werthaltungen (*value commitments*) sowie selbstregulative Fähigkeiten ausschlaggebend. Das Forschungsvorhaben dieses Teilprojekts fokussiert genau diese Aspekte und lenkt zusätzlich den Fokus auf biografische Aspekte. Im Professionalisierungsprozess von angehenden Lehrpersonen für Pflege werden auch die von Hansen (2017b) (s. auch Schenz, 2012) in ihrem Profigrammmodell beschriebenen profigrammatischen Blickwinkel sichtbar gemacht und diskutiert.

1.4. Desiderate

Dieses Kapitel beschreibt die Desiderate der vorgestellten Studie sowie die daraus abgeleiteten Fragestellungen.

1.4.1. Desiderate in Bezug auf die universitäre Lehrer*innen-Bildung

Der Prozess des Lehrkraft-Werdens erfordert einen kontinuierlichen Lern- und Entwicklungsprozess,

wobei über diesen Prozess noch wenig bekannt ist und deshalb qualitative Forschungsarbeiten zur professionellen Entwicklung von Lehrpersonen zusätzlich zu quantitativen Untersuchungen notwendig sind (Zorn & Rothland, 2020). Zudem bedarf es weiterer Erkenntnisse zu berufsbezogenen Überzeugungen und zu Reflexionsprozessen über den Prozess der Berufswahl (Kreische, 2017), da die Aufgaben als Lehrkraft und das Schulsystem als Ganzes einer gewissen Komplexität, Multidimensionalität, Unsicherheit und Dynamik unterliegen und sich ständig verändern. Wie (zukünftige) Anforderungen wahrgenommen und interpretiert werden, ist von Person zu Person verschieden und eine individuell zu lösende Entwicklungsaufgabe. Aus wissenschaftlicher Sicht ist weitgehend ungeklärt, wie die professionelle Entwicklung im Rahmen der Ausbildung auf struktureller Ebene erfolgt (König & Blömeke, 2020). Einig ist man sich in der Forschung, dass es auf der strukturellen Ebene der Entwicklung neuer Formen der schulpraktischen Ausbildung und neuer Angebote der Lehrkräfte-Bildung zur Initiierung von Professionalisierungsprozessen bedarf, wobei eine Diskrepanz zwischen den in der Lehrkräfte-Bildung aufgewendeten Ressourcen und dem geringen Wissen über deren Ertrag besteht (König et al., 2018). Hier knüpft das vorliegende Projekt an und untersucht Professionalisierungsprozesse unter Berücksichtigung von biografischen und strukturellen Rahmenbedingungen.

Außerdem kritisieren einige Autor*innen (u.a. Keller-Schneider, 2011) den Mangel an Methoden-Kombinationen bei der Untersuchung von Berufswahlmotiven. Die Kombination aus qualitativen und quantitativen Methoden des *Mixed-Methods-Paradigmas* wird als adäquate Herangehensweise genannt, um Beweggründe für Entscheidungen und Handlungsweisen besser erkunden zu können.

Die Autoren Rothland und König (in: König, Rothland, Darge, Lünemann, Tachstoglou, 2013) postulieren das Fehlen von längsschnittlichen Untersuchungen zur *Entwicklung* von Berufswahlmotiven als ein Desiderat, um, wie eingangs erwähnt, die Rekrutierung geeigneter Lehramtskandidat*innen zu verbessern und „überzogenen, unrealistischen und naiven Vorstellungen vom Lehrberuf“ (Rothland, 2016) bereits in der Konzeption der Lehrer*innen-Bildung begegnen zu können.

Außerdem gibt es kaum Studien zum Verbleib im Lehrberuf nach dem Studium. Wir streben die Untersuchung dieses beruflichen Stadiums im Rahmen der InVerS-Studie mit einer *Follow-up*-Erhebung mit ehemaligen Studierenden ebenfalls an.

1.4.2. Desiderate der Pflegepädagogik in Österreich

Eine längerfristige, strukturierte Forschung zum Gegenstand ist für Österreich im Bereich der Pflegepädagogik nicht vorhanden. Es liegen lediglich solitäre Artikel und Qualifizierungsarbeiten vor. Aus den dargelegten Ausgangslagen ist ersichtlich, dass im Berufsfeld der Pflegepädagogik wichtige Daten betreffend die Motive der Berufswahl und der Gründe für eine Weiterbildung (bzw. ein Studium) in Richtung Pflegepädagogik fehlen. Ebenso wenig Daten liegen über persönliche Überzeugungen (*beliefs*) und Haltungen (*value commitments*) oder selbstregulative Fähigkeiten und biografische Aspekte derjenigen Pflegepersonen, die sich für eine pflegepädagogische Weiterbildung entscheiden, vor.

1.5. Ziele des Projekts

Die vorgestellte Studie setzt an einigen der skizzierten Desiderate an, um einen Beitrag zur Lehrer*innen-Bildungsforschung und dem bestehenden wissenschaftlichen Diskurs zu leisten. Aus den beschriebenen Desideraten ergeben sich für das InVerS-Projekt demnach mehrere Ziele.

In erster Linie soll der internationale Vergleich zu Motivationsverläufen und Begründungslinien mögliche Unterschiede in den Einstellungen (*beliefs*) zum Lehrer*innen-Beruf untersuchen abhängig von den nationalen Settings der Bildungssysteme. Die längsschnittliche Betrachtung der Studien- bzw. Berufswahlmotive zielt ferner darauf ab, Veränderungen dieser Motive transparent zu machen. Damit soll ersichtlich werden, ob und welche Bildungssettings solche Veränderungen möglicherweise verursachen.

Des Weiteren ist mit diesem Forschungsformat die evaluative Begleitung neuer Praktikumsformate möglich; beispielhaft wird dies im Rahmen des qualitativen Teils der vorliegenden Studie (als Beispiel dient hier das Modellcurriculum an der Universität Passau) verfolgt. Das genaue Ziel des qualitativen Teils besteht darin, innerhalb einer Fallgruppe mögliche Unterschiede in biografisch begründeten Ausgangslagen für Professionalisierung, in der Professionalisierung im systemisch-strukturellen Rahmen, in der Reflexion der subjektiven Sichtweise einer professionellen Lehrkraft sowie mögliche Unterschiede in der systematischen Reflexion des eigenen Professionalisierungsprozesses in Abhängigkeit von verschiedenen Praktikumsformaten zu erkennen, um Veränderungen forschungsgeleitet begründen zu können.

Die retrospektive Erhebung im Längsschnitt der eventuell im Studienverlauf veränderten Berufswahlmotive soll darüber Auskunft geben, ob möglicherweise eine bessere Verbleibemotivation im Beruf nach Abschluss des Studiums entsteht und schließlich Rückschlüsse auf ein darauf angepasstes Praktikumsformat erlauben.

1.6. Fragestellungen

Aus den oben dargestellten Desideraten und Zielen ergeben sich konkrete Fragestellungen für die einzelnen Teilprojekte.

Der quantitative Teil der Studie (Längs- und Querschnittbetrachtung erhobener Fragebogendaten) soll folgende Fragen beantworten:

- Inwiefern unterscheiden sich Einstellungen zum Lehrberuf, Berufs- und Studienwahlmotivation in unterschiedlichen Ländern; inwiefern hat also das nationale Setting oder Lehrkräfte-Bildungssystem Einfluss auf die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte?
- Welche Auswirkungen auf die Berufswahlmotivation zeigt die Absolvierung des Modellcurriculums als alternatives Praktikumsformat an der Universität Passau?
- Welche Bedeutung haben retrospektiv erinnerte Berufswahlmotive in der Bewältigung der beruflichen Anforderungen (Verbleibe-Motivation) im Beruf nach Abschluss des Studiums?

Für die qualitative Forschung ergeben sich folgende Fragestellungen:

- Welche biografisch begründeten Ausgangslagen für Professionalisierung weisen Studierende unterschiedlicher Praktika auf?
- Welche Begründungslinien gibt es für die Wahl bestimmter Formen des Praktikums und welche subjektiv wahrgenommenen Veränderungen hinsichtlich des individuellen Professionalisierungsprozesses lassen sich erkennen?
- Welche subjektiven Sichtweisen haben Studierende unterschiedlicher Praktika von einer professionellen Grundschullehrkraft und welche Gründe der Veränderung des professionellen Bildes können eruiert werden?
- Inwiefern unterscheidet sich die systematische Reflexion von Studierenden bezüglich des Professionalisierungsprozesses zwischen den verschiedenen Praktikumsformaten?

Für das Teilprojekt der Pflegepädagogik ergeben sich folgende Forschungsfragen:

- Welche Berufs- und Studienwahlmotive lassen sich bei angehenden Lehrenden im Berufsfeld Pflege identifizieren?
- Welche subjektiven Überzeugungen (*beliefs*) und Werthaltungen (*value commitments*) zeigen Pflege-Lehrende in der beruflichen Ausbildung?
- Welche Herausforderungen sehen die angehenden Lehrenden im Berufsfeld als Pflegelehrende*r?
- Welche biografischen Aspekte lassen sich im Professionalisierungsprozess rekonstruieren?
- Zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Berufs- und Studienwahlmotive zwischen Pflegepädagogik-Studierenden und Lehramts-Studierenden?
- Welche Implikationen haben die Ergebnisse dieser Studie auf zukünftige Lehrer*innen-Bildung im Berufsfeld Pflege?

Das Teil-Forschungsprojekt der Pflegepädagogik weist aufgrund der bis dato nicht vorhandenen Forschung zu diesem Thema in Österreich einen explorativen und auch deskriptiven Charakter auf (Kuckartz, 2014).

2. Theoretische Einordnung: Begriffliche Ausgangspunkte

In diesem Kapitel soll der theoretische Rahmen der Studie beschrieben werden.

2.1. Zum professionellen Handeln von Lehrpersonen

Professionelles Handeln von Lehrpersonen steht in engem Zusammenhang mit der Wirksamkeit und Effektivität von Bildungssystemen (Baumert & Kunter, 2011). Dieses Handeln wird durch Kompetenzen sichtbar, die sich laut Professionalisierungsmodellen (Kunter, Kleickmann, Klusmann und Richter, 2011; Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne und Kunter, 2015) mit den Dimensionen Professionswissen, selbstregulative Fähigkeiten, motivationale Orientierungen und Überzeugungen abbilden lassen und nicht nur als Ertrag institutioneller Lernangebote, sondern auch als personale Eingangsvoraussetzungen gelten (Cramer, 2016). So gibt es erste Ansätze zur Erforschung der Rolle von Berufswahlmotiven im Hinblick auf die Entwicklung von Professionalität (Keller-Schneider, 2011; Watt & Richardson, 2007). Einige Untersuchungen zeigen Zusammenhänge von Motiven für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums und Studien-

leistungen sowie Kompetenzentwicklung (König & Herzmann, 2011; König & Rothland, 2018). Zudem ist nur aus wenigen Forschungsbemühungen bekannt, ob und wie sich motivationale Bedingungen und Einstellungen beziehungsweise Haltungen zum Lehrer*innen-Beruf über die Zeit und in unterschiedlichen strukturellen Rahmenbedingungen (z.B. durch Alternativpraktika) verändern (König, Rothland, Tachtsoglou, Klemenz & Römer, 2016). Bei der Entwicklung von Professionalität in diesen unterschiedlichen strukturellen Rahmenbedingungen scheint der Reflexion eine besondere Bedeutung zuzukommen (Reh, 2004). Bezieht man sich auf Rothland (2016), ist angehenden Lehrkräften die Begegnung mit der Komplexität des Berufs der Lehrkraft, der mit hohen Anforderungen und großer Verantwortungsübernahme einhergeht, nicht allein durch eine gelernte Praxis möglich. Es bedarf mehr einem Verstehen dieser Praxis, welches nur gelingen kann, wenn Lehrpersonen ihren Erkenntnisgewinn erfahrungsbezogen und theoriegeleitet reflektieren (Kilimann, Krüger & Winter 2020).

Die theoretische Fundierung des hier vorzustellenden Projekts bezieht sich auf die Vorarbeiten von Lent, Brown und Hackett (1994), Rothland, König, Tachtsoglou und Klemenz (2016), Cramer (2016) und Keller-Schneider (2011) für den deutschsprachigen Bereich der Berufswahlmotivation bei angehenden Lehrkräften und für den internationalen Bereich auf die Vorarbeiten von Watt und Richardson (2008), die das FIT-Choice-Modell als eine theoretische Grundlage für unsere Datenerhebung liefern. Auf dieses wird explizit im Kapitel Forschungsdesign noch einmal Bezug genommen. Für die Frage nach der professionellen Weiterentwicklung und der Entwicklung von Forschungsfragen zum spezifischen Thema der Reflexion im Studium dient uns das Profigrammmodell nach Schenz (2012; Hansen, 2017a).

Ziel dieses Modells ist es, biografische Erfahrungen von Studierenden mit dem Beruf Lehramt zu berücksichtigen und biografisches und professionelles Wissen durch Reflexion zu vernetzen (Hansen, 2017a, Hansen, 2017b). Neben der biografischen Dimension spielt auch die strukturelle Dimension eine große Rolle. Bei der Profigrammearbeit geht es „um aktuelle subjektive Deutungen des Erlebten im Rahmen der berufsspezifischen Anforderungen“ (Hansen, 2017a, S. 60). Durch entsprechende Lehrveranstaltungen (beispielsweise im Passauer Modellcurriculum) müssen Reflexionsprozesse in der Lehrer*innen-Bildung aufgebaut und gefördert werden (Hansen & Rachbauer, 2018), um Einstellungen zu hinterfragen und Handlungsentwürfe mit bereits gemachten Erfahrungen abzugleichen sowie gegebenenfalls zu verändern. Als theoretische

Rahmung zieht sich das Profigrammmodell wie ein roter Faden durch alle empirischen Untersuchungen im Projekt.

2.2. Zur Fachdidaktik in der Pflege

Innerhalb der Didaktik haben sich Fachdidaktiken in bestimmten Berufsfeldern ausdifferenziert. Pflegedidaktik ist Teil der Bildungswissenschaft, bezieht sich auf das Fach Pflegewissenschaft und wird der Teildisziplin der Berufswissenschaften zugeordnet (Reiber und Remme, 2009). In diesem Kontext rekurriert die Pflegedidaktik auf die Erwachsenenpädagogik, weil berufliche Bildung (auch in der Pflege) in der Adoleszenz bzw. verstärkt im Erwachsenenleben stattfindet (Arnold, Gonon & Müller, 2016).

Der Gegenstandsbereich der Pflegewissenschaft ist die Pflege in einer einzigartigen Situation mit einzigartigen Menschen und einzigartigen Herausforderungen, was Pflege zu einer hochkomplexen Angelegenheit macht.

Es gilt beispielsweise, unterschiedliche Handlungslogiken miteinander zu verschränken. Berufliches Pflegehandeln ist dabei immer von den pflegebedürftigen Menschen als „Koproduzenten“ mitkonstruiert, Menschen, die eigene Sinnkonstruktionen, Werte, Erfahrungen in die pflegerische Handlungssituation einbringen. Ein spezieller Körper- und Leibbezug, Erfahrungen mit existentieller Bedrohung, Leid und Sterben, eine hohe Interaktionsdichte und Handeln in Ungewissheit sind nur einige Kennzeichen beruflicher Pflege. (Ertl-Schmuck & Fichtmüller, 2009, S. 7).

Diese hohe Spezifität des Pflegeberufs zeichnet die Berufswissenschaft Pflegedidaktik substantiell aus.

Die Forschung zur Fachdidaktik Pflege ist im deutschsprachigen Raum ein sehr junges Feld. Nachdem das Berufsfeld Pflege in den deutschsprachigen Ländern erst in den 1980er-Jahren begonnen hat, langsam im akademischen Feld

Boden zu gewinnen, wurde das Thema einer Fachdidaktik Pflege erst in den 1990er-Jahren zum Thema gemacht (eine Ausnahme bilden hier die akademischen Lehrgänge für Medizinpädagogik in der DDR, die ab 1963 von Pflegelehrer*innen in einem Hochschulstudium an der Humboldt-Universität besucht werden konnten, vgl. Mischo-Kelling und Wittneben, 1995). Der Begriff „Pflegepädagogik“ wurde 1991 für die Konzeption eines Studiengangs an der Freien Universität Berlin schriftlich festgelegt (Brinker-Meyendriesch, 2016).

Brinker-Meyendriesch (2016, S. 11) ortet neuerdings aber den Begriff Pflegepädagogik als zu kurz gegriffen „[...] und fordert auf, weitere Wirkungsfelder in Theorie und Praxis der Pflege auszuloten.“ Nicht zuletzt, weil sich die Disziplin Pflege und ihre Handlungsfelder nicht nur in der Realität, sondern auch wissenschaftlich weiterentwickeln, ist es notwendig, dass hier die Pflegepädagogik oder Berufspädagogik entsprechend reagiert und Forschung stattfindet (Arens, 2014).

In den letzten Jahren hat sich vor allem in Deutschland ein neuer, breiterer wissenschaftlicher Diskurs zum Thema Berufsbildungsforschung entwickelt, in dessen Rahmen es zu einer Neubezeichnung *Berufspädagogik Pflege und Gesundheit* kam. Die weiteren Entwicklungen in Österreich zu diesem Thema werden mit Spannung beobachtet und erwartet.

3. Forschungsdesign und Methodik

Die vierjährige Laufzeit (2018 bis 2022) des Projekts ermöglicht den Einsatz von qualitativen und quantitativen Methoden sowie bedingungs- und personenbezogener Verfahren in einem international und interdisziplinär vergleichenden und längsschnittlichen Forschungsdesign. Abbildung 1 illustriert den groben zeitlichen Ablauf des Projekts inklusive eines Ausblickes in die Zukunft mit weiteren Projektplänen.



Abbildung 1: grobe zeitliche Übersicht über das Projekt InVerS (eigenes Bild)

EZ	t_1 (WiSe 2018; Studienbeginn)			t_2 (SoSe 2021)			t_3 (WiSe 2021; Studienende)					
SP	international	national						international	national			
		Uni Passau	Uni Passau		Uni Passau				Uni Passau	Uni Passau		
			MC	MC						MC	MC	
	Pflegepädagogik Österreich				Pflegepädagogik Österreich			Pflegepädagogik Österreich				
Profigrafiemodell												
EK	Strukturelle Ausgangslage • nationale Curricula • berufsfeldspezifische Voraussetzungen				Berufsfeld	institutionelle Curricula	konventionelle Strukturen	alternative Strukturen	Strukturelle Differenz hinsichtlich • nationale Curricula • berufsfeldspezifische Voraussetzungen • Spezifika der LB-Strukturen			
	prospektive Berufs- und Studienwahl Professional Beliefs Strukturelle Determinanten Subjektive Determinanten retrospektive Berufs- und Studienwahl Professional Beliefs											
	Biografische Ausgangslage				Erfahrungen im Studium		Professionalisierungsbezogene Reflexion		Profigrafische Prozesse			
Profigrafiemodell												
EI	Selbstentwerfener Fragebogen mit Elementen der FIT-Choice-Skala				leitfadengestützte Interviews				Selbstentwerfener Fragebogen mit Elementen der FIT-Choice-Skala			

Legende: EZ = Erhebungszeitraum, SP = Stichprobe, EK = Erhobene Konstrukte, EI = Erhebungsinstrument
LB = Lehrer*innenbildung, MC = Modellcurriculum

Abbildung 2: Zeitlicher Ablauf der Forschungsphasen (eigenes Bild)

3.1. Mixed-Methods-Paradigma

Um den Projektzielen gerecht zu werden, bedient sich das Forschungsdesign des Mixed-Methods-Paradigmas (Kuckartz, 2018), was sich hier durch den Einsatz von quantitativen Fragebögen und qualitativen Leitfadeninterviews (Expert*innen-Interviews mit Inhaltsanalyse nach Mayring 2015 und problemzentrierte Interviews bei den Pflegepädagogik-Studierenden) innerhalb einer Kohorte auszeichnet.

Prinzipiell lässt sich die Studie in drei Phasen untergliedern (vgl. Abbildung 2), diese werden in ihrer Durchführung in den nachfolgenden Unterkapiteln ausgeführt. Wie aus Abbildung 2 ersichtlich wird, bietet das Profigrafiemodell (Schenz, 2012) die theoretische Rahmung für die zu erhebenden Konzepte ausgehend von den Forschungsfragen. In T1 (Messzeitpunkt 1) sollen neben der Berufs- und Studienwahlmotivation (prospektive Wahl) auch Einstellungen zum Lehrer*innen-Beruf (professional beliefs) erfasst werden. Der Begriff „*professional beliefs*“ in der Grafik betrifft in diesem Fall die berufsbezogenen Überzeugungen, spezifischer noch „*teacher beliefs*“ (Reusser & Pauli 2014). Synonyme beziehungsweise verwandte Begriffe in der Literatur (vgl. Groeben, Wahl, Schlee, Scheele 1988) sind, basierend auf den subjektiven Theorien, „Vorstellungen“ und „Auffassungen“ (oder auch *conceptions*) und „pädagogische Grundüberzeu-

gungen“ (Haltungen und Einstellungen, d.h. auch Menschenbilder und Weltbilder). Entsprechend sind die Fragen im Fragebogen formuliert, dies berücksichtigten die Autoren Watt und Richardson (2008) bereits in der Formulierung ihrer Fragestellungen.

Abbildung 2 illustriert das hier dargestellte Forschungsdesign.

3.1.1. Quantitative Erhebungen

Die Berufswahlmotivation wird zu zwei Messzeitpunkten (T1 zu Beginn des Studiums und T3 am Ende des Studiums) mit dem international validierten FIT-Choice Instrument (Watt, Richardson, Klusmann, Kunter, Beyer, Trautwein & Baumert, 2012) erhoben, dessen deutsche Fassung aus 12 Motivskalen (z.B. Arbeit mit Kindern und Jugendlichen) mit 37 Items besteht (König et al., 2012; Schreiber, Darge, Tachtsoglou, König & Rothland 2018). Anhand eines siebenstufigen Antwortformats können die Studienteilnehmenden angeben, wie wichtig ihnen die angeführten Gründe für das Ergreifen des Lehrer*innen-Berufes sind. Der in den letzten Jahren vielfältig eingesetzte Fragebogen (Watt, Smith und Richardson, 2017) erlaubt den in der Forschung lange als fehlend angesehenen Vergleich von sowohl unterschiedlichen Settings als auch Stichproben (Watt et al., 2012), so

dass ihm besondere Bedeutung im vorliegenden Forschungsdesign zukommt.

Zusätzlich wird hier die biografische Ausgangslage (pädagogische Vorerfahrungen, Informationen zum Elternhaus) der Teilnehmenden erfasst, um Variationen in den Daten systematisieren und empirisch fundiert erklären zu können. Rückbezüge auf das Profigrammmodell sind hier ebenfalls möglich.

3.1.2. Qualitative Erhebungen

Zwischen den beiden Messzeitpunkten werden im Projekt leitfadengestützte Interviews mit verschiedenen Studierendenkohorten geführt, um Zugang zu den komplexen Denkstrukturen und Einstellungsmustern der Personen zu erhalten. Die Datenauswertung erfolgt auf der theoretischen Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015).

Die strukturellen Determinanten (für das internationale Setting wird hierfür auch die Form der Lehrkräfte-Bildung erfasst) werden in T2 (Messzeitpunkt 2) durch subjektive Determinanten (Erfahrungen im Studium und professionalisierungsbezogene Reflexion) ergänzt. Auf die qualitative Erhebung der Daten im Sommersemester 2021 nimmt Kapitel 3.3 Bezug. Der Erhebungszeitpunkt T3 schließt den Bogen am Ende des Studiums und erhebt wiederum (vergleichbar zu T1) Einstellungen (professional beliefs) sowie dieses Mal die retrospektive Berufs- und Studienwahlmotivation. Dieses Setting ermöglicht die Betrachtung von Veränderungen im Verlauf des Lehramtsstudiums.

3.1.3. Vorgangsweise im Teilprojekt Pflegepädagogik

Im Rahmen des Teilprojekts Pflegepädagogik wurden nun Daten von angehenden Lehrpersonen im Berufsfeld Pflege für Österreich erhoben. Es erfolgten gleichermaßen quantitative Befragungen der Studierenden zu Studienwahlmotiven (Mayr, 2016), Berufswahlmotiven und Überzeugungen mit FIT-Choice (Richardson & Watt, 2006; Watt et al., 2012) jeweils zu Beginn (T1) und Ende (T3) der pädagogischen Weiterbildung. Dazwischen bzw. gegen Ende des Studiums (T2) erfolgten vertiefende problemzentrierte Interviews (Lamnek, 2010) zu den Berufswahlmotiven, den persönlichen Überzeugungen und Werthaltungen und den erlebten bzw. vermuteten Herausforderungen. Der Ansatz Mixed-Methods erlaubt es, Ergebnisse aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten, zu kombinieren und so zu tieferen Einsichten in das Forschungsgebiet zu erlangen.

3.2. Forschungsethik

In allen Forschungsfeldern von InVerS besteht ein *Informed Consent* zu Beginn der Rekrutierung von Studienteilnehmenden. Die Teilnehmenden werden über die Studie aufgeklärt, erhalten umfassende Informationen und können freiwillig daran teilnehmen. Die Daten werden so aufbereitet, dass völlige Anonymität gewährleistet werden kann. Es ist möglich, die Mitarbeit jederzeit zu beenden, ohne Angst vor Repressalien haben zu müssen.

3.3. Gütekriterien des Forschungsprojekts

Ausführliche Dokumentation und regelmäßige Absprachen zwischen den Ländern und Einzelprojekten gehören für das Projekt zur Sicherstellung der Gütekriterien wissenschaftlichen Arbeitens.

Quantitativer Studienteil

Für die Betrachtung der unterschiedlichen Professionen (Pflegepädagogik, Grundschulpädagogik) und Ländervergleiche (Deutschland, Österreich, Schweiz, Südafrika und Israel) bedienen sich die quantitativen Teile der Studie in allen Phasen (vom Studienbeginn bis zum Studienende, siehe Abbildung 2) des bereits in der Forschung gut etablierten und validierten FIT-Choice-Fragebogens (Watt et al., 2012 für die englischsprachige Version, König & Rothland, 2018 für die deutschsprachige Version). Für die Länder Israel und Südafrika nutzen wir ebenso die englischsprachige Version des FIT-Choice-Fragebogens (Watt et al., 2012). Hier wurden aber teilweise Übersetzungen angefertigt. Da in diesen Ländern noch keine FIT-Choice-Validierung stattfand, betreten wir in diesem Fall mit unserer Studie Neuland. Wir bewerten die Daten auch vor diesem methodischen Hintergrund und ziehen Qualität von Übersetzung sowie unterschiedliche Lehrkräfte-Bildungssysteme in verschiedenen Ländern bei der Interpretation der Daten mit in unsere Überlegungen ein.

Qualitativer Studienteil

Im Rahmen der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit ist es notwendig, den qualitativen Forschungsprozess transparent und nachvollziehbar zu machen. Dazu zählen die Dokumentation des Forschungsprozesses, die Begründung des Leitfadens und das Durchführen von Probeinterviews. Transkriptionsregeln ermöglichen die Vergleichbarkeit bei der Datenerhebung (Flick, 2019). Zudem können mit Hilfe der Datenanalyse-Software MAXQDA Codes nachvollziehbar generiert werden. Durch eine kollegiale Validierung wird die Inter-coder-Reliabilität (Mayring, 2015) bestimmt.

Im Rahmen der **Konstruktvalidität** werden die Ergebnisse anhand der bereits diskutierten Theorien überprüft.

4. Darstellung der Einzelprojekte in InVerS

Hier werden erste kurze Berichte über den Stand einiger Studien innerhalb des InVerS-Projekts dargestellt.

4.1. Bericht zur ersten Erhebungswelle (Phase I)

Im Herbst 2018 wurden an allen Standorten Studienbeginner*innen im Lehramtsstudiengang im Rahmen der InVerS-Studie zu ihren Studien- und Berufswahlmotiven, Vorstellungen zum Beruf einer Lehrkraft und pädagogischen Vorerfahrungen befragt.

Methodisch-inhaltlich wurden in der ersten Welle (vgl. Abbildung 1) folgende Items in einem Fragebogen (Onlineversion) quantitativ erfasst: biografische Daten (zum Elternhaus), pädagogische Vorerfahrungen und Fragen zu den FIT-Choice-Motiven nach Watt/Richardson (2007). Die pädagogischen Erfahrungen wurden dichotom erhoben (vorhanden ja/nein) und enthielten beispielsweise Items zu Babysitter- oder Nachhilfetätigkeiten in der Vergangenheit.

Beschreibung der Stichprobe

Zeitgleich fanden mit dem deutschsprachigen Fragebogen an folgenden Standorten Befragungen statt: Universität Passau (Projektleitungsstandort) mit 211 Studierenden, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz mit 147 Studierenden und die Pädagogische Hochschule Zürich mit 229 Studierenden.

Zwei weitere Standorte in Deutschland, die der Waldorf-Lehrer*innen-Bildung zuzuordnen sind, mussten aufgrund der geringen Rücklaufquote

vom Sample ausgeschlossen werden. Für einen internationalen Vergleich fanden außerdem mit dem englischen Originalfragebogen der FIT-Choice-Motive nach Watt und Richardson (2007) Befragungen an der University of Stellenbosch (Südafrika) und dem Gordon College of Education Haifa (Israel) statt. Eine Befragung in China (Shanghai Teacher Training Center) war im ursprünglichen Stichprobenumfang vorgesehen, jedoch konnte diese bisher noch nicht stattfinden, da die Übersetzung des Fragebogens sich als nicht trivial erwies (Abbildung der Kultur, Qualität der Rückübersetzung). Für eine zweite Kohorte ist jedoch eine Kooperation mit der Universität Osaka in Japan in Planung, sodass langfristig auch ein Projektpartner aus dem asiatischen Raum im Studienportfolio enthalten sein wird.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die teilnehmenden Institutionen und den jeweiligen Stichprobenumfang.

Zum Großteil (über 80%) setzt sich die Stichprobe aus Frauen zusammen, die Geburtsjahrgänge rangieren von 1974 bis 2000, der häufigste Wert (Modus) ist das Geburtsjahr 1997.

4.2. Expert*innen-Interviews mit Studierenden in Passau (Phase 2)

Die qualitative Teilstudie des übergeordneten Projekts InVerS knüpft an die quantitative Fragebogenerhebung vom Wintersemester 2018/2019 an und hat zum Ziel, den Entscheidungsfindungsprozess für die Berufswahl sichtbar zu machen, pädagogische Vorerfahrungen zu reflektieren und Einblicke in den individuellen Professionalisierungsprozess zu geben, der mit dem Berufswunsch Lehramt beginnt, bis hin zu den ersten Praxiserfahrungen im Lehrberuf. Biografische, milieuspezifische und schulische Erfahrungen, während der eigenen (meist zwölfjährigen) Schulzeit spielen eine zentrale Rolle, denn sie beeinflussen subjektive Über-

Tabelle 1: teilnehmende Institutionen und Stichprobenumfang

Einrichtung	n für Zeitpunkt T1	n für Zeitpunkt T2	n für Zeitpunkt T3
Universität Passau	211	27	87
Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz	147	-	Erhebung Ende März 2022
Pädagogische Hochschule Zürich	229	-	75
Vollerhebung Pflegepädagogik Österreich	112	20	70
University of Stellenbosch (Südafrika)	142	-	35
Gordon College of Education Haifa (Israel)	106	-	Erhebung läuft derzeit

zeugungen (beliefs), Vorstellungen und implizites Wissen. Professionalisierungsprozesse sind dabei höchst individuell und stark mit der Biografie verbunden (Fabel-Lamla, 2018). Gleichzeitig finden an der Universität Lehrer*innen-Bildung und Professionalisierung für Studierende in einem vorgegebenen, strukturellen Rahmen statt. Die Universität soll dabei „profigrafische“ (Schenz, 2012) Entwicklungsprozesse fördern, also eine Umgebung schaffen, die es ermöglicht, diese Entwicklungen zu reflektieren. Das bedeutet, dass es Aufgabe jeder Hochschule als Lehrer*innen-Bildungsstandort ist, diese biografischen Erfahrungen der Student*innen zu berücksichtigen und durch Reflexion biografisches sowie professionelles Wissen zu vernetzen (Hansen, 2017a Hansen, 2017b).

Bericht über die Expert*innen-Interviews

Durch leitfadengestützte Expert*innen-Interviews (Meuser und Nagel, 1991) mit Studierenden des Lehramts Grundschule der Universität Passau sollen sowohl die biografische als auch die strukturelle Ebene in den Blick genommen und reflektiert werden. Das Profigrammmodell dient dabei als Rahmenmodell.

Für die qualitativen Interviews stellten sich 27 Studierende des Lehramts Grundschule der Universität Passau zur Verfügung. Diese Studierenden wurden im Wintersemester 2018/2019 bereits mit dem FIT-Choice-Fragebogen befragt und waren im Sommersemester 2021 im 6. Semester. Die Zusammensetzung der Fälle besteht zu etwa gleichen Teilen aus Teilnehmenden des Modellcurriculums (MC), Teilnehmer*innen des Exerzitium Paedagogicum (ExPaed) und Studierenden, die sich für kein alternatives Praktikum entschieden haben und das vorgeschriebene Pädagogisch-didaktische Praktikum (PDP) absolvierten. Da Studierende verschiedener Praktika vertreten sind, ist es möglich, verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen, Begründungslinien für die Wahl bestimmter Formen des Praktikums zu eruieren und Rückschlüsse auf die Professionalisierung zu ziehen. Von Vorteil ist dabei auch, dass diese Studierenden noch vor der Corona-Pandemie ihre ersten Praxiserfahrungen machen und die Praktika (Pädagogisch-didaktisches Praktikum, Exerzitium Paedagogicum, Modellcurriculum) größtenteils noch in Präsenz absolvieren konnten. Die Interviews wurden via Zoom durchgeführt und anonymisiert, wobei die Codeerstellung analog zur quantitativen Studie erfolgte. Anschließend wurden die Gespräche transkribiert (Kuckartz, 2018) und mit MAXQDA inhaltsanalytisch nach Mayring (2015) ausgewertet.

4.3. Teilstudie zur Pflegepädagogik in Österreich

Das Projekt InVerS lenkt mit einem Teilprojekt den Blick auf die Fachdidaktik im Berufsfeld Pflege in Österreich. Diese interdisziplinäre Zusammenarbeit stellt eine Verbindung zu den grundlegenden Bildungswissenschaften und der klassischen Lehrer*innen-Ausbildung her.

Im Rahmen einer Vollerhebung wurden rund 200 Studierende der Pflegepädagogik, die an den acht in Österreich befindlichen Instituten ihre Ausbildung zwischen Herbst 2018 und Herbst 2019 gestartet haben, befragt. Die Lehrerbildungs-Lehrgänge dauern im Schnitt vier Semester.

5. Erste Ergebnisse in den einzelnen Teilprojekten

Im Folgenden werden erste Zwischen- sowie erwartete Ergebnisse aus den Teilprojekten skizziert.

5.1. Deskriptive Analyse aus Phase 1 (quantitative Auswertung)

Bisher wurden erste deskriptive Analysen mit den Daten aller Standorte durchgeführt. Eine Längsschnittanalyse und vergleichende Analysen mit Einbezug aller Standorte findet nach Abschluss des Studienzeitraums T3 statt.

Folgendes lässt sich über die deutschsprachige Stichprobe bereits berichten: Die große Mehrheit (83,7 Prozent) der Stichprobe stellen die weiblichen Studierenden. Eine überwältigende Mehrheit davon (95,4 Prozent) sind sich zu Beginn ihres Studiums bereits sicher, nach Studienabschluss als Lehrkraft arbeiten zu wollen.

Hier sollen kurz die Studienwahlmotive der Kohorte von 2018 skizziert werden. Es stellt sich heraus, dass das Interesse an den Studieninhalten sowie die eigenen Fähigkeiten in den gewählten Fächern eine durchgängig hohe Wichtigkeit für die Studierenden bei der Studienwahl darstellen. Breit verteilt ist hingegen die Beurteilung der Wichtigkeit der Nähe zum Wohnort bei der Studienwahl. Weniger wichtig als die erstgenannten Faktoren scheinen die kurze Studiendauer und der vermutete Anspruch (Fragebogenitem: „die Vermutung, dass das Studium nicht allzu schwierig sein wird“) zu sein.

Ebenso wie die Studienwahlmotive wurden die Einstellungen zum Lehrberuf zu Beginn des Studiums erfasst. Als durchweg sehr wichtig eingestuft werden zu Beginn des Studiums von den Studierenden das Interesse am Lehrberuf, das Vermitteln gewisser Werte an Jugendliche und Kinder und die Möglichkeit, etwas Nützliches für die Gesellschaft

zu tun. Breiter aufgefächert ist die Einstellung der Studierenden zur Aussage, dass die Studierenden schon immer den Lehrberuf wählen wollten oder dass Freunde ihnen zu diesem Studium geraten hatten. Am niedrigsten angesiedelt ist die Wichtigkeit der Aussage „Als Lehrer*in werde ich lange Ferien haben“. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist im Vergleich dazu höher bewertet.

Da die Studierenden auch biografische Angaben zum Beruf der Eltern machten, konnte mit eigenen Berechnungen die berufliche Vererbungshypothese der Autoren Rothland, König & Drahm (2015) überprüft und bestätigt werden.

4.2 Ergebnisse der qualitativen Auswertung

Erste Ergebnisse der qualitativen Teilstudie weisen darauf hin, dass der Berufswunsch Lehramt Grundschule meist aus einem Abwägungsprozess mehrerer Optionen wächst, sich aber als sehr stabil erweist. Im Laufe des individuellen Professionalisierungsprozesses kommt es zu Veränderungen der subjektiven Vorstellungen vom Lehrer*innen-Beruf (professional beliefs).

Also heute sieht sie [die subjektive Vorstellung einer professionellen Lehrkraft] so aus, dass (...) ich (...) zum Beispiel bei der Planung von Unterricht auf individuelle Bedürfnisse eingehen möchte und (...) einfach mich gut auskennen möchte in meinem Fach, meine Kinder gut kennen möchte und auch weiß, was für sie passt, welcher Unterricht für diese Kinder passt, weil es passt ja nicht immer alles beide zusammen. Und früher, ja früher bin ich eher davon ausgegangen, dass eine Klasse homogen ist, dass man einfach Unterricht durchführt und dann passt das schon irgendwie. Und ich hab es also auch früher (...) eher als wichtig gesehen, dass man so gut mit den Kindern einfach nur umgehen kann und das reicht dann schon irgendwie, aber jetzt weiß ich halt, dass da noch viel mehr dahinter ist, dass man ja mehr dafür lernen muss und viel mehr dafür braucht. (ein*e MC-Studierende*r)

Auf den Professionalisierungsprozess wirken neben klassischen Dimensionen professionellen Wissens sowohl personale Entwicklungsfaktoren als auch strukturelle Rahmenbedingungen ein.

Ich habe davor schon Dozenten erwähnt, die einem auch über den Studiengang ein bisschen nachdenken lassen und (ähm) ich hab ich immer wieder mal außerordentliche Veranstaltungen quasi besucht, die jetzt nicht zum Studiengang dazu gehören, sondern als freiwillige Leistung, (ähm) nur zur persönlichen Weiterbildung. Und (ähm), ich denke mal, dass da ein großer Einfluss auch davon kommt dann. (ein*e PDP-Studierende*r)

Reflexionsanregende Lehrer*innen-Bildungssettings, wie das Modellcurriculum, scheinen für die individuelle Professionalisierung von Wichtigkeit und werden von den Studierenden als Grundlage pädagogisch-professionellen Handelns gesehen.

Also, natürlich, weil bei der Reflexion manchmal (äh) Sachen aufkommen, die davor vielleicht einfach untergegangen wären. Also, man erkennt Sachen, die man ändern könnte, die man verbessern könnte. Und wenn man nicht noch einmal darüber nachdenkt oder, ja, wenn man halt sich gar keine Gedanken darüber macht, dann (ähm) wär man auch nicht darauf gekommen, warum was wie ist. Genau. (ein*e MC-Studierende*r)

6. Ausblick

Zuvor wurde erläutert, welche Phasen des Forschungsplans (vgl. Abbildung 2) bereits passiert wurden. Rückblickend auf diese bereits durchlaufenen Phasen kann resümiert werden: An allen Standorten haben die Studienbeginner*innen, die 2018/19 befragt wurden, Ende 2021 den universitären Teil des Lehramtsstudiums weitgehend beendet und sind nochmals (in den meisten Ländern kurz vor Eintritt in die praktische Phase der Lehramtsausbildung) zu ihren Berufswahlmotiven befragt worden. Der Studienzeitpunkt T3 dauerte von Juli 2021 bis März 2022 aufgrund unterschiedlich langer Regelstudienzeiten in den einzelnen Ländern. Ein angepasster Fragebogen wurde an alle Standorte der ersten Erhebungswelle verschickt. Vorab wurde mit den beteiligten Institutionen der bestehende Fragebogen besprochen und Änderungsbedarfe wurden diskutiert und eingearbeitet. Auf Erkenntnisse aus der qualitativen Befragung (Sommersemester 2021) wurde bei der Präzisierung von Fragen Rückgriff genommen.

Im Folgenden sollen nun die kommenden Schritte kurz umrissen werden. Liegen alle Daten vor, können Längsschnittanalysen durchgeführt werden sowie auf die qualitativen Ergebnisse aus der Praktikumsphase Rückbezug genommen werden. Eine Follow-up-Studie, die die gleiche Kohorte nach dem praktischen Ausbildungsteil (Vorbereitungsdienst, Referendariat...) zu ihren Einstellungen und Motiven befragt, ist in Planung. Hierfür sollen die Studierenden nochmals in der Berufstätigkeit mit einem neu zu entwickelnden Fragebogen befragt werden. Auch mit den internationalen Projektpartner*innen in Südafrika sind Anschlussprojekte geplant.

7. Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich InVerS als ein vielversprechendes Forschungsprojekt beschreiben, das verschiedene Themen aus der Berufswahlmotivations- und Laufbahnforschung im Lehramt aus verschiedenen Perspektiven (international, unterschiedliche Curricula, unterschiedliche Fachbereiche und Lehrämter) betrachtet und darauf abzielt, mehrere Defizite im bestehenden wissenschaftlichen Diskurs abzuschließen. Spezifisch für die Lehrer*innen-Bildung in Passau ermöglicht es die Evaluierung des Modellcurriculums und adressiert zugleich für die österreichische Pflegepädagogik eine Forschungslücke.

Literaturangaben

- Arens, F. (2014): Welcome to the Jungle! Lehrerausbildung in den Berufsfeldern Gesundheit und Pflege. *Pflegezeitschrift*, 67(5): 302-307.
- Arnold, R.; Gonon, P. & Müller, H.-J. (2016): Einführung in die Berufspädagogik. 2. Auflage. Opladen: Barbara Budrich.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Brinker-Meyendriesch, E. (2016): Von der Idee zur Tat: Anmerkungen zum Diskurs Berufspädagogik Pflege und Gesundheit. In E. Brinker-Meyendriesch & F. Arens (Hrsg.), *Diskurs Berufspädagogik Pflege und Gesundheit. Wissen und Wirklichkeiten zu Handlungsfeldern und Themenbereichen*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.
- Cramer, C. (2016). Berufswahl Lehramt: Wer entscheidet sich warum? In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann, 261–276.
- Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. München: utb.
- Ertl-Schmuck, R. & Fichtmüller, F. (2009). *Pflegedidaktik als Disziplin. Eine systematische Einführung*. Weinheim: Juventa.
- Fabel-Lamla, M.: (2018): Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In: Böhme, J., Cramer, C. & Bressler, C. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2018, S. 82-100.
- Flick, U. (2019): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch-Verlag
- Fraefel, U. (2018): Hybride Räume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld. Ein zukunftsweisen- des Konzept der Professionalisierung von Lehrpersonen. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit*. Wiesbaden: Springer, S. 13-43.
- Giesecke, H. (2015): *Pädagogik als Beruf*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Groeben, N.; Wahl, D.; Schlee, J. & Schele, D. (1988): *Das Forschungsprogramm subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheits- und Konsumentenschutz Österreich (2005): *Verordnung der Bundesministerin für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz über die Anerkennung von Ausbildungen für Lehraufgaben und für Führungsaufgaben in der Gesundheits- und Krankenpflege (Gesundheits- und Krankenpflege-Lehr- und Führungsaufgaben-Verordnung – GuK-LFV)*
- Hansen, C. (2017a). „... und dann habe ich darüber nachgedacht ...“ Das Modellcurriculum – Ein Konzept zur Reflexionsarbeit für Studierende im Rahmen ihrer schulpraktischen Ausbildung. In *PARADIGMA: Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik*, 8, S. 50-63.
- Hansen, C. (2017b). *Lehrerbildung und Professionalisierung: Ein Dilemma – und Ausgangslage für das Profigrammmodell*. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript. Lehrstuhl für Grundschulpädagogik. Universität Passau.
- Hansen, C. & Rachbauer, T. (2018). *Reflektieren? Worauf und Wozu? Arbeiten mit dem E-Portfolio – ein Reflexionsinstrument für die LehrerInnenbildung am Beispiel der Universität Passau*. Tübingen: e-teaching.

- org. Verfügbar unter: <https://www.e-teaching.org/materialien/literatur/hansen-rachbauer-2018>.
- Hascher, T. & de Zordo, L. (2020): Wissenschaftlichkeit in der berufspraktischen Ausbildung von angehenden Lehrpersonen. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.): *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer, S. 127-146.
- Keller-Schneider, M. (2011): Die Bedeutung von Berufswahlmotiven von Lehrpersonen in der Bewältigung beruflicher Anforderungen in der Berufseingangsphase. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 2011, 4(2), S. 157-185.
- Kilimann, V., Krüger, S. & Winter, K. (2020): Theoriegeleitete Praxisreflexion als Professionalisierungschance. Modellierung, Konzeptualisierung und Analyse fachspezifischer Reflexionsprozesse von Lehramtsstudierenden. *Herausforderung Lehrer*innenbildung Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion HLZ*, 3 (2), S. 325-344.
- König, J. & Blömeke, S. (2020): Wirksamkeits-Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 172-178
- König, J. & Herzmann, P. (2011): Lernvoraussetzungen angehender Lehrkräfte am Anfang ihrer Ausbildung. Erste Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung des Kölner Modellkollegs Bildungswissenschaften - In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 4 (2011) 2, S. 186-210
- König, J., & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), pp. 289–315.
- König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, , M. Rothland, & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice. Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-62.
- König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). *Learning to Practice. Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- König, J., Rothland, M., Tachtsoglou, S. & Klemenz, S. (2016): Comparing the change of teaching motivations among Preservice teachers in Austria, Germany, and Switzerland: Do In-School-Learning opportunities matter? In: *International Journal of Higher Education*, Vol. 5(3), S. 91-103
- König, J., Rothland, M., Tachtsoglou, S., Klemenz, S. & Römer, J. (2016): Der Einfluss schulpraktischer Lern- und Gelegenheiten auf die Veränderung der Berufswahl-motivation bei Lehramtsstudierenden in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: J. Košinár, S. Leine-weber & E. Schmid (Hrsg.): *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* Münster, New York: Waxmann. S. 65-84
- König, J., Rothland, M.; Darge, K.; Lünemann, M. & Tachtsoglou, S. (2013): Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* (2013) 16: S. 553-577
- Kreische, T. (2017): Reflexion der Berufswahl in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Überprüfung der intendierten Wirkung des Orientierungspraktikums. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Siegen.
- Kuckartz, U. (2014): *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer Fachmedien Wiesbaden
- Kuckartz, U. (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011): Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, Münster: Waxmann. S. 55-68
- Lamnek, S. (2010): *Qualitative Sozialforschung*. Beltz: Weinheim, Basel
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994): Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), pp. 79–122
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayr, J. (2016): Motive für die Wahl des Lehramtsstudiums und des Lehrerberufs. Manuskript. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ- empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441-471.
- Mischo-Kelling, M. und Wittneben, K. (1995): *Pflegebildung und Pflege-theorien*. München: Schwarzenberg
- Neuweg, G. H. (2007): Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? *LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis*. In *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*, Ausgabe

12. Verfügbar unter: https://www.bwpat.de/ausgabe12/neuweg_bwpat12.pdf.
- OECD (Organisation for Economical and cultural Development) (2005): Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers.
- Oelke, U. & Meyer, H. (2013, 2014). Didaktik und Methodik für Lehrende in Pflege- und Gesundheitsberufen. 1. Auflage, 2. Druck, Berlin: Cornelsen.
- Pollak, G. & Eberle, T. (2006): Studien- und Berufswahl-motivation von Passauer Lehramtsstudierenden. In: Paradigma 1(2006), S. 19-36
- Reh, S. (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität - In: Zeitschrift für Pädagogik 50(3), S. 358-372
- Reiber, K. & Remme, M. (2009): Das erziehungswissenschaftlich-berufspädagogische Selbstverständnis der Pflegepädagogik – Empirische Befunde und wissenschaftstheoretische Positionierungen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, S. 1-28. Verfügbar unter: www.bwpat.de/ausgabe16/reiber_remme_bwpat16.pdf.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (2. überarb. und erw. Aufl.). Münster, New York: Waxmann, S. 642-661.
- Richardson, P. & Watt, H.M.G. (2006): Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. Asia-Pacific Journal of Teacher Education Vol. 34, No. 1, March 2006, pp. 27-56
- Robert-Bosch-Stiftung (2023): Weltlehrertag – Wieso gibt es diesen Tag? Deutsches Schulportal, online verfügbar: <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/weltlehrertag/>
- Roters, B. (2016): Reflexionskompetenz als Merkmal der Professionalität von Lehrkräften. In Zeitschrift Seminar, 1, S. 46-57.
- Rothland, M. (2014): Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (2. überarb. und erw. Aufl.) Münster: Waxmann, S. 349-385.
- Rothland, M. (Hrsg.). (2016): Beruf Lehrer/Lehrerin: ein Studienbuch. Stuttgart: UTB.
- Rothland, M., König, J. & Drahmman, M. (2015): Lehrerkinder: Zur Bedeutung der Berufsvererbung für die Berufswahl Lehramt. In: Zeitschrift für Bildungsforschung (2015): 5: S. 129-144
- Rots, I., Aeltermann, A., Devos, G., & Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: a prospective study. Teaching and teacher education, 26. pp. 1619-1629
- Schaller, K. (1995): Die Didaktik des Johann Amos Comenius zwischen Unterrichtstechnologie und Bildungstheorie. In: S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim: Beltz, S. 47-60
- Schenz, C. (2012): LehrerInnenbildung und Grundschule. Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld zwischen Person und Gesellschaft. München: UTZ
- Schreiber, M., Darge, K., Tachtsoglou, S., König, J. & Rothland, M. (2018): EMW (Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerbildung). Codebook zum Fragebogen Messzeitpunkt 1, Teil 1. Universität zu Köln.
- Schwarz-Govaers, R. (2005): Subjektive Theorien als Basis von Wissen und Handeln. Bern: Verlag Hans Huber.
- Terhart E. (2005): Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. 4. ergänzte Auflage, Weinheim: Juventa.
- UNESCO (2021): Unesco-Website zum Welttag der Lehrerin und des Lehrers. Verfügbar unter: <https://www.unesco.org/en/days/teachers-day>
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015): Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18(2), S. 187-223.
- Wiater, W. (2010): Unterrichten und Lernen in der Schule, Eine Einführung in die Didaktik. Neubearbeitung 2. Auflage. Donauwörth: Auer, S. 45 – 63.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007): Motivational factors influencing teaching as a career choice development and validation of the FIT-Choice scale. The Journal of Experimental Education, 75(3), pp. 167–202 <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>.
- Watt, H.M. & Richardson, P.W. (2008): Motivations, perceptions and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. Learning and instruction, 18(5), pp. 408-428.
- Watt, H., Richardson, P., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. & Baumert, J. (2012): Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. Teaching and Teacher Education 28 (2012) pp. 791-805.
- Watt, H., Smith, K. & Richardson, P. (2017): Global perspectives on teacher motivation. Cambridge University Press
- Weyland, U. & Reiber, K. (2013): Lehrer/-innen-Bildung für die berufliche Fachrichtung Pflege in hochschuldidaktischer Perspektive. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Opladen: Budrich, S. 189-202.
- Zorn, S. K. & Rothland, M. (2020): Auf (Ab-)Wegen oder: Wie man eine „professionelle“ Lehrkraft wird. Professionalisierungsverständnisse im Praxissemester. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende. Wiesbaden: Springer, S. 129-153.

Der Klassenrat als Ort politischen Lernens?

Michael Freund

Demokratiefeindliche Äußerungen scheinen gesamtgesellschaftlich salonfähig geworden zu sein. Der Wunsch nach einer Stärkung der politischen Bildung und der Aufbau eines demokratiefreundlichen Habitus werden zeitgleich immer deutlicher. Im Kontext Schule wird der Klassenrat als eine Methode bezeichnet, die zu gelingendem Demokratie-Lernen beitragen kann. Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern die Umsetzung eines Klassenrates soziales und politisches Lernen beeinflussen kann und über welche Expertise eine Lehrkraft verfügen muss, um diese Potenziale auszuschöpfen.

Wie ist es aktuell um das Demokratieverständnis in Deutschland bestellt? Wenn auf demokratischem Wege getroffene Entscheidungen zur Eindämmung der Corona Pandemie als „Corona-Diktatur“ (Spieß, 2020) titulierte werden, möchte man meinen, dass damit nicht nur Regierungsmaßnahmen diskreditiert und das Wirken tatsächlicher Diktaturen verharmlost werden, sondern dass damit gleichzeitig eine Nicht-Akzeptanz der Demokratie als Herrschaftsform einhergeht. Die erschütternde Häufigkeit extremistischer Anschläge (Simon, 2020) verdeutlicht die Problematik. Die Demokratie ist seit ihrer Existenz ein fragiles Gebilde, das beständige Einsatzbereitschaft benötigt, um nicht selbst zu zerfallen. Dafür sind demokratisch gesinnte Bürgerinnen und Bürger unverzichtbar. Wirft man einen Blick in die gegenwärtige Verfassung der Jugendlichen, so zeigt sich ein nicht unerhebliches Demokratiedefizit. Die SINUS-Jugendstudie 2020 belegt empirisch, dass 14-17-jährige mit dem Begriff „Politik“ mit einer Häufigkeit von 52% negative Assoziationen verbinden (Calmbach, Flaig, Edwards, Möller-Slawinski, Borchard & Schleier 2020). Dazu zählen unter anderem Aversion, Desinteresse, Politikverdrossenheit, Ohnmacht, Krieg, Inkompetenz usw. Nur 19% assoziieren positive Aspekte wie eine lebendige Demokratie und Möglichkeiten der Mitbestimmung. Zudem zeigt sich, dass Jugendliche nur selten politisch aktiv sind, selbst wenn Partizipationsmöglichkeiten bekannt sind. Die größte Barriere für politisches Engagement ist die wahrgenommene Einflusslosigkeit der Jugendlichen (zu jung, zu wenig Einfluss, zu wenig Wissen). Auch der 16. Kinder- und Jugendbericht (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2020) stellt kein gutes Zeugnis aus und liefert entsprechende Handlungsempfehlungen an die Bundesregierung. Demokratie verlangt mehr politische Bildung! Diese selbst ist ein fortwährender Auftrag und alle Kinder und Jugendlichen haben ein Recht darauf. Dabei muss politische Bildung inklusiver werden und über die Prävention von Extremismus hinausgehen. Zudem

kommt die Kommission zu dem Ergebnis, dass politische Bildung von echter politischer Beteiligung lebt. Des Weiteren werden verschiedenste Empfehlungen zur Verbesserung des Status Quo im System Schule proklamiert, wie z.B. die einheitliche Benennung des Unterrichtsfaches als „Politische Bildung“, die Erhöhung des Stundendeputats auf mindestens zwei Wochenstunden sowie jährlich fünf Unterrichtstage für außerunterrichtliches Lernen zur Demokratiebildung. Unbedingt erforderlich ist eine kritische Analyse des Selbstverständnisses in Bezug auf tatsächliche Potenziale zur politischen Bildung und Demokratiebildung, denn nicht jedes soziale Lernen ist politisches Lernen oder Demokratielernen. Empirisch untersucht und evaluiert hat diesen Sachverhalt u.a. Sibylle Reinhardt (Reinhardt, 2009): Eine Meta-Analyse von 13 Studien ergibt, dass soziales Lernen nicht zwangsweise auch politisches Lernen darstellt und auch nicht automatisch bewirkt. Erklärt wird dies mit unterschiedlichen Wirkungsmechanismen im Raum der Nähe (Gemeinschaft im Fokus; Raum des sozialen Lernens; Raum des Privaten; Konsensorientierung) und dem Raum der Ferne (Gesellschaft im Fokus; Raum des politischen Lernens; Raum des Öffentlichen; Konfliktorientierung).

Auf der Suche nach Gelenkstellen zwischen sozialem und politischem Lernen kann partizipatives Handeln fungieren und Mikro- und Makrowelt miteinander verbinden. Die Sachsen-Anhalt-Studie hat festgestellt, dass die Bereitschaft für schulische Partizipation deutlich positiv mit der Bereitschaft zur politischen Partizipation zusammenhängt (Reinhardt & Tillmann, 2002). Die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) konstatiert, dass zum Aufbau und Entwicklung politischer Mündigkeit neben der Aneignung konzeptuellen Deutungswissens auch der Ausbau methodischer Fähigkeiten sowie politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit erforderlich sind (GPJE, 2004). Politische Handlungsfähigkeit wird konkretisiert als die Fähigkeit, Meinungen,

Überzeugungen und Interessen zu formulieren sowie diese vor anderen angemessen zu vertreten. Ebenso bedeutsam ist es, Handlungsprozesse zu führen und Kompromisse schließen zu können. Darüber hinaus ist es in einer pluralistischen Gesellschaft unerlässlich, mit kulturellen, sozialen und geschlechtsspezifischen Differenzen reflektiert umzugehen. Dies betrifft nicht nur Toleranz und Offenheit, sondern auch kritische Auseinandersetzungen. Schülerinnen und Schüler sollen sich im Sinne von Perspektivwechseln in die Situationen, Interessen und Denkweisen anderer Menschen hineinversetzen können. Lernende müssen die Fähigkeit entwickeln, sich in unterschiedlichen sozialen Situationen wirkungsvoll zu verhalten. In diesem Zusammenhang erscheint der Klassenrat als eine Möglichkeit bzw. Partizipationsgelegenheit, politische Handlungsfähigkeit aufzubauen und somit einen Beitrag zur politischen Mündigkeit zu leisten.

Der Begriff Klassenrat wird inflationär verwendet und häufig im Kontext der Demokratiepädagogik eingeführt. Im System Schule liegt vermutlich die Schwerpunktsetzung beim sozialen Lernen, wenngleich es darüber kaum empirische Belege gibt. Da es der Begrifflichkeit „Klassenrat“ an Schärfe und Präzision fehlt, ist die o.g. Schwerpunktsetzung zwar zu vermuten, aber nur schwer nachzuweisen. Titel in der Fach- und Praxisliteratur tragen zudem häufig die Schlagworte „Gemeinschaft“ (Friedrichs, 2009; Blauert, 2018), „Kooperation“ (de Boer, 2006) oder „soziales Lernen“ (Petillon, 2017).

Als Arbeitsdefinition sei der Klassenrat wie folgt charakterisiert: Der Klassenrat ist ein regelmäßig wiederkehrender Gesprächskreis aller Schülerinnen und Schüler innerhalb einer Schulklasse, welcher nach vorher festgelegten Routinen abläuft und Regeln unterliegt, die mehr oder weniger von Seiten der Schülerschaft erarbeitet werden. Es wird der Versuch unternommen, die Machtasymmetrie zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern zu reduzieren. Ziele und Inhalte des Klassenrats werden idealtypisch von den Lernenden verbalisiert und schließen ausdrücklich das demokratische Herbeiführen von Entscheidungen mit ein. Im Klassenrat herrscht ein Klima der Gleichberechtigung sowie des wechselseitigen Respekts voreinander (Achtung der Menschenwürde).

Zweifelsohne lassen sich im Rahmen des Klassenrats soziale Kompetenzen (Hiebl & Seitz, 2021) entwickeln. Dazu zählen der Aufbau von Einfühlungsvermögen (aufmerksam zuhören, Blickkontakt herstellen, schwache Signale des

Gesprächspartners aufgreifen ...), Teamfähigkeit (Bereitschaft, sich einzuordnen, Reflexion der eigenen Rolle ...), Konfliktfähigkeit (sich nicht aus dem Gleichgewicht bringen lassen, Komplexität von Konflikten erkennen, Verzicht auf provokatives Verhalten ...), Durchsetzungsvermögen (Konflikte austragen, strittige Punkte eindeutig benennen, durch Rhetorik und Körpersprache Standfestigkeit demonstrieren ...) und Überzeugungskraft (argumentieren, bei Zweifeln nachhaken, andere Meinungen einfordern, eigene Meinung pointiert und verständlich ausdrücken ...). Zwischenmenschliche Konflikte können im Klassenrat erkannt und gelöst werden, noch bevor es zu einer Eskalation kommt. Somit dient der Klassenrat als Seismograph für latente Spannungen innerhalb der Klassengemeinschaft und trägt zur Konfliktregulierung bzw. Konfliktlösung bei. Ebenso wird in der Praxis darüber berichtet, dass im Klassenrat Mobbing erkannt wird und gebannt werden kann (vgl. den No-Blame Approach von Slum & Beck, o.J.). Auch lernen die Schülerinnen und Schüler, aktiv zuzuhören und Gesprächsregeln einzuhalten.

Doch taugt der Klassenrat darüber hinaus auch, um politisches Lernen zu fördern? Folgt man der Argumentation von Himmelmann (2016), dann ist ein Demokratie-Lernen ohne soziales Lernen unmöglich, da dieses von systemrelevanter Bedeutung für die Demokratie ist:

Aus den Schriften der vielen Autoren, die sich mit dem Problem und den Zukunftschancen unserer Demokratie und Zivilgesellschaft auseinandergesetzt haben, wissen wir, dass die politische Demokratie als Herrschaftsform auch eine feste sozial-moralische Unterfütterung braucht. Mit Kindern und Jugendlichen, die in der einen oder anderen Form zur Gewalttätigkeit neigen, die autoritäre Verhaltensstrukturen zeigen und Anderen mit sozialer Rücksichtslosigkeit begegnen, lässt sich eine Demokratie als Herrschaftsform auf Dauer nicht stabil halten. Aus dieser Erkenntnis haben besorgte Autoren folgende Leitsätze als Erinnerung, Empfehlung und Mahnung formuliert:

- Niemand wird als Demokrat geboren (Michael Greven)!
- Demokraten fallen nicht vom Himmel (Theodor Eschenburg)!
- Noch nie war Demokratie ein Selbstläufer (Siegfried Schiele)!
- Demokratie ergibt sich nicht „naturwüchsig“ (Jürgen Habermas)!
- Demokratie muss gelernt werden, um gelebt werden zu können (K. G. Fischer)!

- Demokratie muss gelebt werden, um gelernt werden zu können (Giesela Behrmann)!
- Demokratie ist ein ständiger „Selbst- und „Neuschöpfungsprozess“ (Hans Joas)!
- Demokratie ist nicht nur eine Regierungsform, sondern vor allem eine spezifische „Form des Zusammenlebens“ (John Dewey)!
- Demokratie ist eine „soziale Idee“ (John Dewey)!
- „Demokratie hat die beste Stütze in bewussten Demokraten“ (Adolf Schüle)!“ (Himmelmann 2016, 63)

In seinem bekannten und kontrovers diskutierten Werk „Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch“ (Himmelmann, 2007) führt er die Vielschichtigkeit des Terminus Demokratie aus und verdeutlicht, dass eine begriffliche Präzisierung erforderlich ist. Bezogen auf den Klassenrat erscheint es also sinnvoll, diesen aufgrund der positiven Auswirkungen auf das soziale Lernen in den Bereich der Demokratie als Lebensform zu verorten.

Aber kann der Klassenrat auch das Demokratie-Lernen im Sinne einer Demokratie als Gesellschafts- oder Herrschaftsform ermöglichen und somit ein politisches Lernen (vgl. dazu u.a. Weißeno, 2017) im engeren Sinne ermöglichen, welches sich primär im Wissenserwerb zeigt?

Auf den ersten Blick scheint dies schwer zu realisieren: Der Fokus des Klassenrats liegt auf einem friedvollen Zusammenleben in einer Gemeinschaft, bei der Konflikte konsens- und kompromissorientiert gelöst werden sollen und somit das Wohlergehen der Partizipierenden gesteigert werden kann. Anlässe für Gespräche, Diskussionen und Diskurse sind keine politik- oder sozialwissenschaftlichen Themen, sondern Erlebnisse und Erfahrungen aus dem unmittelbaren Nahbereich. Soziales Lernen im Privatraum ist sowohl als Prozess als auch als Produkt zentral. Zudem liegt die Vermutung nahe, dass im Klassenrat häufig Schein-Partizipation erfolgt, da die Teilnehmenden in der Regel nur Entscheidungen herbeiführen können, die eine sehr begrenzte Tragweite haben und einem ‚Plebiszit der Nichtigkeiten‘ gleichkommen.

Bedeutsame Angelegenheiten, wie Lehrplaninhalte, Notengebung, Machtasymmetrie zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern, Gestaltungen über die Klasse hinaus usw. können nicht thematisiert werden, was möglicherweise zum Aufbau von Politikverdrossenheit führen und

mit einem Gefühl von ‚Ohnmacht‘ einhergehen kann.

Dennoch vermag es der Klassenrat, formale bzw. repräsentative Partizipation (Eikel, 2016) zu ermöglichen, beispielsweise indem eine Vernetzung mit bestehenden schulischen Strukturen wie der Schülermitverantwortung (SMV) oder dem Schülerparlament erfolgt. Dabei ist der Klassenrat selbst basisdemokratisch konzipiert und dient der Etablierung der Akzeptanz von Mehrheitsbeschlüssen. Inhaltlich können dann, wenn die Entscheidungsbefugnisse ausgeweitet werden, reelle Mitbestimmungsmöglichkeiten auf den Ebenen der Unterrichtsentwicklung, der Gestaltung des Schullebens und der Schule als Organisation getroffen werden. Berücksichtigung finden sollte allerdings, dass den Lernenden die Möglichkeit des Scheiterns zugestanden werden muss und auch Enthaltungen als freie Meinungsäußerungen zu akzeptieren sind. Gleichzeitig müssen alle Betroffenen beteiligt werden, also auch Schulleitung, Lehrkräfte, Eltern, Sachaufwandsträger usw. Der Aufwand für ‚echte‘ Partizipation ist enorm, sobald der Nahraum des Klassenzimmers verlassen wird. Aber nur so geht die Beteiligung über eine Alibi-Funktion hinaus.

Ein weiterer Aspekt, welcher mit der basisdemokratischen Entscheidungsfindung einhergeht, ist der Schutz von Minderheiten. Allzu leicht kann es im Klassenrat zu einer aufgrund fehlender Anonymität und von einem Geflecht sozialer Beziehungen überbordenden Gemeinschaft dazu kommen, dass die Mehrheit das Geschehen dominiert und somit Lernende, die eine andere Meinung haben, regelmäßig überstimmt werden, was zu Frustration der Selbigen führen kann. In dieser Situation kann es dann wiederum zu einer pädagogisierten Konfliktlösung durch die Lehrkraft kommen, was einer Visualisierung des asymmetrischen Machtgefälles gleichkommt. Gleichzeitig kann dies aber auch ein Ausgangspunkt für Lernprozesse sein, denn in der gesellschaftlichen Realität bedürfen Minderheiten des besonderen Schutzes. An dieser Stelle können die Räume des Privaten und Öffentlichen verknüpft und Unterrichtsgespräche über Minderheitenschutz angebahnt werden. Der Klassenrat bietet hierzu eine Lerngelegenheit.

Eine weitere Lernchance ist es, die mangelnde Gestaltungsmöglichkeit in bestimmten Themenbereichen, wie z.B. Änderung der Lehrplaninhalte oder die Frage, welche Lehrkräfte in der Klasse unterrichten usw., konstruktiv-produktiv aufzugreifen. Die fehlende Partizipation kann als Option aufgefasst werden zu eruieren, auf welchem Weg

politische Entscheidungen zustande kommen und wie diese (außerhalb der Schule) beeinflusst werden können. Systembedingte Einschränkungen können transparent gemacht und geklärt werden. Die Partizipierenden werden sich so ihrer Handlungsmöglichkeiten bewusst.

Eine weitere Chance besteht darin, dass die Ideen und Interessen der Schülerinnen und Schüler konkretisiert werden und als Ausgangspunkt für Projektarbeiten, der Realisierung einer Schülerzeitung, der Etablierung von Tutorienprogrammen (Patenschaften, Buddys, „Schüler helfen Schülern“) oder dem Lernen durch Engagement (Service-Learning) dienen. Gerade beim Engagement-Lernen werden gesellschaftliches und fachliches Lernen verknüpft und eine ertragreiche Verbindung zwischen sozialem und politischem Lernen kann entstehen (Wohnig, 2017). Auch hier bildet der Klassenrat aber nur den Ausgangspunkt und ist nicht der ‚Hauptlernort‘.

Ferner kann die Wahl des Klassensprechers hinsichtlich der Wahlmodalitäten im Klassenrat konkretisiert werden. Dabei können in einer Diskussion die Wahlrechtsgrundsätze und die damit verbundenen Konsequenzen für eine etwaige Wahl erörtert werden. Insbesondere die Optionen des Panaschierens und Kumulierens sind von besonderem Interesse. Aber auch die Einigung auf eine geschlechterbezogene Quote oder der Verzicht darauf bieten intensiven Gesprächsstoff für eine Debatte und sind über den persönlichen Nahraum hinaus ins Gesellschaftliche relevant.

Eine weitere bedeutende Einsicht ist es, die Tragweite des eigenen Handelns zu erfassen, was sich in der konsequenten Umsetzung der getroffenen Beschlüsse zeigt. Das Protokoll erlangt hier eine herausragende Bedeutung. Aber auch die Etablierung einer Kultur des Nachforschens und Nachfragens, des Ergründens und Eruiers sowie der konsequenten Präzisierung können im Klassenrat geschult werden und bilden eine Grundlage für politische Urteilsfähigkeit.

Für die erfolgreiche Teilhabe an öffentlichen und politischen Diskursen ist es unverzichtbar, den Grundstein dazu bereits in der schulischen Bildung zu legen. Im Klassenrat können die Prozesse der Entscheidungsfindung bewusst wahrgenommen und gestaltet werden. Die Gewichtung unterschiedlicher Interessen und das Abwägen, welche Bedarfe gemeinwohlorientiert sind oder lediglich Partikularinteressen entsprechen, können erfasst werden. Das begründete Vertreten der eigenen Position sowie das Bekunden von Solidarität dienen

dem Vorbringen und Begründen von Argumenten, welche für das rationale Treffen von Entscheidungen unverzichtbar sind. Im Diskurs zu überzeugen, ist somit als Entwicklung politischer Handlungsfähigkeit zu begreifen; ebenfalls ist das sorgfältige Abwägen unterschiedlicher Interessen anhand von Sach- und Werturteilen als Aufbau politischer Urteilsfähigkeit aufzufassen.

Bereits Gertrud Beck (1975, 76ff.) hat gefordert, dass Grundschülerinnen und Grundschüler bis zum Ende der vierten Jahrgangsstufe erkennen sollen, dass in einer Gruppe über Prioritäten, notwendige Regelungen und ggf. deren Durchsetzung mit Hilfe von Sanktionen entschieden werden kann, wobei zwischen dem Setzen (entspricht der Legislative) und dem Durchsetzen (entspricht der Exekutive) differenziert werden muss. Zudem ist es wichtig, dass ein Sprecher bzw. eine Sprecherin keine Entscheidungen fällt, sondern Gruppenbeschlüsse herbeiführen und ausführen soll. Hier lässt sich auch ein Bezug zum politikdidaktischen Basiskonzept der Verantwortlichkeit herstellen. Zudem kann Macht delegiert werden, muss aber kontrolliert werden. Die Bezüge zum Prinzip der Gewaltenteilung lassen sich an diesem Ort herstellen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Klassenrat – für sich alleine genommen – eher das soziale Lernen begünstigt und somit in Abhängigkeit des zugrunde gelegten Demokratieverständnisses einen förderlichen Beitrag zum Demokratie-Lernen (als Lebensform) leistet. Mit der notwendigen fachlichen Expertise der Lehrkraft und einer entsprechenden Sensibilität können weitere Lerngelegenheiten aufgegriffen und fruchtbar gemacht werden. Dabei dient der Klassenrat als Ausgangspunkt und Anlaufstelle. Politisches Lernen findet vernetzt und in einem ganzheitlichen Sinne statt. Es können Kompetenzen erworben werden, die für eine deliberativ und zivilgesellschaftlich ausgerichtete politische Demokratie von Bedeutung sind. Als Partizipationsbaustein ist der Klassenrat ein wertvolles Gelenk zwischen den Räumen des Privaten und Öffentlichen.

Das Thema „Klassenrat“ spielt eine wichtige Rolle auch in der universitären Lehre in Passau. Hier können die Studierenden der Lehramter für Grund-, Mittel- und Realschule sowie Gymnasium im Begleitseminar für das (zusätzliche) studienbegleitende fachdidaktische Praktikum an den Einsatzschulen gewonnene Erfahrungen kritisch reflektieren und in einen größeren theoretischen Zusammenhang einordnen. Zudem wird Partizipation unter anderem im Seminar „Determinanten

politischen und sozialen Lernens“ (Vertiefungsmodul I) aufgegriffen und im Hinblick auf praktischen Anwendungsmöglichkeiten im schulischen Bereich analysiert. Dabei werden mittels kontroverser Darstellung Möglichkeiten und Grenzen diskutiert. Mein persönlicher Erfahrungsschatz als Pädagoge und Didaktiker findet dabei ebenfalls Eingang. Rückmeldungen der Studierenden zeigen, dass Partizipation im Allgemeinen und der Klassenrat im Speziellen grundsätzlich bekannt sind, gleichzeitig aber sehr unscharfe begriffliche Vorstellungen existieren, die der weiteren Konkretisierung bedürfen, was die Ausführungen dieses Beitrags durchaus bestätigt. Die universitäre Ausbildung kann somit einen erheblichen Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte leisten, indem

ein kritisch-reflexiver Habitus entwickelt wird, der es vermag, Theorie und Praxis sinnvoll und ertragreich zu verknüpfen.

Literaturempfehlungen zur praktischen Umsetzung:

<https://www.degede.de/project/klassenrat-wir-sind-klasse/>
<https://www.degede.de/blog/abc/klassenrat>
<https://www.derklassenrat.de/>
<https://www.klassenrat.org/>

Literaturangaben

- Beck, G. (1975). Politische Sozialisation und politische Bildung in der Grundschule. Frankfurt am Main: Hirschgraben Verlag.
- Beutel, W. (2016). Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe aktueller Schulentwicklung. In DOS – Die Deutsche Schule. 108. Jahrgang, Heft 3, 226-238.
- Beutel, W./ Fauser, P. (Hrsg.). (2007) Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/fs.: Wochenschau Verlag.
- Blauert, D. (2018). Super Klima im Klassenzimmer. Übungen und Methoden zur Förderung von Zusammenhalt und Gemeinschaft in der Grundschule. Augsburg: Auer Verlag.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2020). Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe – 16. Kinder- und Jugendbericht – Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter und Stellungnahme der Bundesregierung. Drucksache 19/24200. Veröffentlicht am 11.11.2020.
- Calmbach, M., Flaig, B., Edwards, J., Möller-Slawinski, H., Borchard, I. & Schleier, C. (2020). Wie ticken Jugendliche? 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Eine SINUS-Studie im Auftrag von: Bundeszentrale für politische Bildung,
- BARMER, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Arbeitsstelle für Jugendseelsorge der Deutschen Bischofskonferenz, Bund der Deutschen Katholischen Jugend, Deutscher Fußball-Bund, Deutsche Sportjugend, DFL Stiftung.
- de Boer, Heike (2006). Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eikel, A. (2016). Demokratische Partizipation in der Schule. In Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (Hrsg.) (DeGeDe), Hommage an die Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe, Berlin.
- Friedrichs, B. (2009). Praxisbuch Klassenrat: Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004). Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Schwalbach/fs.: Wochenschau Verlag.
- Hiebl, P. & Seitz, S. (2021): Das Soziale Lernen lernen. In Schulmagazin 5- 10 (12/2021). Hannover: Friedrich Verlag.
- Himmelfmann, G. (2016). Demokratie-Lernen als Aufgabe moderner Bildung. In Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (Hrsg.) (DeGeDe), Hommage an die Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe. Berlin.
- Himmelfmann, G. (2007). Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. 3. Aufl. Schwalbach/fs.: Wochenschau Verlag.
- Klemm, U. (2008). Demokratie-Lernen – Grenzen und Hindernisse. Oder: „In allen Schulen gibt es immer mehr Undemokratie, als es Demokratie gibt“. In ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 31/3, 16-20.
- Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2005). Partizipation im Jugendalter. In B. Hafener, M.M. Jansen & T. Niebling (Hrsg.), Kinder- und Jugendpartizipation im Spannungsfeld von Akteuren und Interessen. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 63-94.
- Lange, D. & Reinhardt, V. (Hrsg.). (2021). Basiswissen Politische Bildung: Basiswissen Politische Bildung, 2 Bde. Band.1+2: Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung. Band 2: Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schneider Verlag Hohengehren.

- Ohlmeier, B. (2010). Möglichkeiten der Entdeckung von Demokratie bei Kindern. In D. Lange, & G. Himmelmann (Hrsg.), *Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Petillon, H. (2017): *Soziales Lernen in der Grundschule – das Praxisbuch*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Reinhardt, S. (2009). Was leistet Demokratie-Lernen für die politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer im Nahraum auf DemokratieKompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen. In G. Himmelmann & D. Lange (Hrsg.), *Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (i.V.). Vorabdruck in: *Politisches Lernen*, H.1-2/2009, 1-8.
- Reinhardt, S. (2009). Schulleben und Unterricht – nur der Zusammenhang bildet politisch und demokratisch. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 55/6, 860-887.
- Reinhardt, S. (2019). *Politikdidaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Reinhardt, S. & Tillmann, F. (2002). Politische Orientierungen, Beteiligungsformen und Wertorientierungen. In H-H. Krüger, S. Reinhardt, C. Kötters-König, N. Pfaff, R. Schmidt, A. Krappidel & F. Tillmann (Hrsg.), *Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt*. Opladen: Leske + Budrich, 43-74.
- Richter, D. (Hrsg.). (2004). *Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn/Braunschweig: Verlag Julius Klinkhardt.
- Richter, D. (Hrsg.). (2007). *Politische Bildung von Anfang an*. Schwalbach/fs.: Wochenschau Verlag.
- Sander, W. (2004). Demokratie-Lernen und politische Bildung. Fachliche, überfachliche und schulpädagogische Aspekte. Vortrag im Rahmen des Kolloquiums „Demokratiepädagogik – Lernen für die Zivilgesellschaft“ am 18. Juni 2004 in Stuttgart.
- Sander, W. & Pohl, K. (Hrsg.). (2022). *Handbuch Politische Bildung*. Schwalbach/fs.: Wochenschau Verlag.
- Simon, C. (2020). Immerwieder rechte Gewalt in Deutschland. Verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/politik/rechtsextremismusdeutschland-1.4634518>.
- Slum, H. & Beck, D. (o. J.). Lösungsfokussierter Klassenrat. Verfügbar unter: <https://www.no-blame-approach.de/Klassenrat.html>.
- Spieß, C. (2020). Unwort des Jahres. Verfügbar unter: www.unwortdesjahres.net/unwort/das-unwort-seit-1991/2020-2029/.
- Urban, U. (2005). *Demokratiebaustein: Partizipation*. Berlin: BLK (Demokratiebausteine).
- Weißeno, G. (2017). Politisches Lernen. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder politischer Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 511-518.
- Wohnig, A. (2017). Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

