

Artikel erschienen in:

Lukas Mientus, Christiane Klempin, Anna Nowak (Hrsg.)

Reflexion in der Lehrkräftebildung

Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär

(Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung ; 4)

2023 – 452 S.

ISBN 978-3-86956-566-8

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-59171>

Empfohlene Zitation:

Melanie Brüchner; Tamara Riehle; Bengta Marie Leopold: Benachteiligtenförderung in der beruflichen Bildung. Ein Seminarkonzept zum Aufbau einer reflexiven Lehrer:innen-Grundhaltung. In: Lukas Mientus, Christiane Klempin, Anna Nowak (Hrsg.): Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär (Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung 4), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2023, S. 415–422.
DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-63196>



Soweit nicht anders gekennzeichnet, ist dieses Werk unter einem Creative-Commons-Lizenzvertrag Namensnennung 4.0 lizenziert. Dies gilt nicht für Zitate und Werke, die aufgrund einer anderen Erlaubnis genutzt werden. Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Benachteiligtenförderung in der beruflichen Bildung

Ein Seminarkonzept zum Aufbau einer reflexiven
Lehrer:innen-Grundhaltung

Melanie Brüchner¹, Tamara Riehle² & Bengta Marie Leopold³

¹ Universität Rostock

² Universität Rostock

³ Universität Rostock

ABSTRACT Der Berufsbildungsbericht (BMBF, 2022) verweist darauf, dass inzwischen eine Viertelmillion junger Menschen im spezifischen Ausbildungssegment „Übergangssektor“ münden. Dazu zählen berufsorientierende (Aus-)Bildungsangebote, die u. a. das Nachholen eines allgemeinbildenden Schulabschlusses ermöglichen, jedoch zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen. Hierbei handelt es sich längst nicht mehr um einen institutionell gesonderten Bereich der beruflichen Bildung, sondern i. d. R. um einen schulorganisatorisch eigenständigen Bereich. Es gehört somit zum beruflichen Alltag von Lehrkräften der beruflichen Bildung, in unterschiedlichen (Aus-)Bildungsgängen zu unterrichten. Diese Zielgruppe wird jedoch in der Lehrer:innenbildung kaum berücksichtigt und somit haben auch die Studierenden diese kaum im Blick. Das wirft die Frage auf, wie angehende Lehrkräfte für die besondere Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen in der beruflichen Bildung und die damit verbundenen Anforderungen an eine adressatengerechte Didaktik sensibilisiert werden können? Der Beitrag stellt sowohl den Aufbau des Seminarkonzepts sowie ausgewählte Ergebnisse der seminarbegleitenden Forschung vor.

KEYWORDS reflexive Grundhaltung, Design-based Research, theoriegeleitete Praxisphasen, Reflexionsanlässe, Benachteiligtenförderung

1 HETEROGENITÄT IN BERUFLICHER BILDUNG

Der beruflichen Bildung wird ein hohes Maß an Bedeutung hinsichtlich der gesellschaftlichen Integration von nachwachsenden Generationen beigemessen. Die Wege in die berufliche Bildung könnten individueller nicht sein. Grundsätzlich gilt: Schüler:innen mit und ohne allgemeinbildenden Schulabschlüssen könnten eine duale Berufsausbildung absolvieren. Dennoch werden Jugendliche, ohne einen solchen, häufig in einem Übergangssystem aufgefangen. In diesem kann ein Abschluss erlangt werden oder auch der Erwerb von berufsvor- oder berufsprüfungsbildenden Qualifikationen erfolgen (BMBF, 2022; Severing, 2013).

Dieses Übergangssystem wird in der Lehrer:innenbildung jedoch kaum berücksichtigt. Dabei sind die Herausforderungen, die sich durch die Diversität der Schülerschaft ergeben, für die Lehrkräfte enorm. Lehrkräfte der beruflichen Bildung sollten mit der sich daraus ergebenden Heterogenität professionell umgehen können (Albrecht et al., 2014). Dazu gehört eine „effektive“ Unterrichtsgestaltung und eine stete Reflexion des eigenen Handelns sowie eine offene Grundhaltung (Krüssel, 2017).

2 ANFORDERUNGEN AN DIE UNIVERSITÄRE AUSBILDUNG VON BERUFSSCHULLEHRKRÄFTEN

Eine Besonderheit in den Studiengängen zur beruflichen Bildung ist, dass zahlreiche Studierende bereits eine berufliche Ausbildung absolviert haben und aus der eigenen Profession rekrutiert wurden. So verfügen sie i. d. R. bereits zu Beginn des Studiums über eine berufliche Identität. Die Entwicklung einer Professionalität ist hierbei eine doppelte Herausforderung. Es gilt, bereits abgeschlossene berufliche Identifikationsprozesse aufzugreifen und um den professionellen Habitus von Lehrkräften zu erweitern. Denn die Studierenden sind keine „unbeschriebenen Blätter“, sondern verfügen bereits zu Beginn der universitären Lehramtsausbildung über unreflektierte Überzeugungen, sogenannte subjektive Theorien (z. B. Koschel, 2021).

Zusammenhänge zwischen epistemologischen Überzeugungen und dem Unterrichtshandeln sowie dem Lernzuwachs von Schüler:innen konnten wiederholt dokumentiert werden (z. B. Dubberke et al., 2008), wobei die Übersetzung von Überzeugungen in unterrichtliches Handeln nicht automatisch erfolgt, sondern von Kontextfaktoren und dem professionellen Wissen abhängt (Basturkmen, 2012).

Angehende Lehrkräfte für die besondere Zielgruppe im Übergangssystem zu sensibilisieren und Identifikationsprozesse aktiv zu begleiten, führt zu der

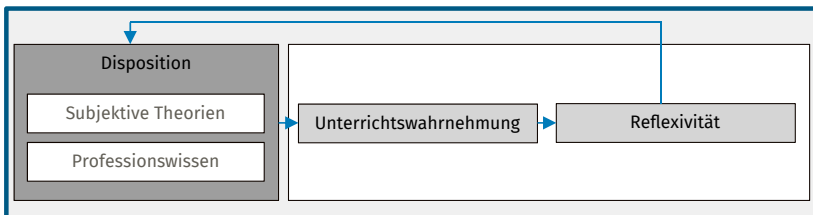
grundlegenden Frage: Wie kann eine reflexive Grundhaltung zum Umgang mit Heterogenität gefördert werden? Für die Beantwortung dieser Frage wurden das Reflexionsinterdependenzmodell (vgl. nächstes Kap.) und ein spezielles Seminar-konzept entwickelt.

3 REFLEXIONSINTERDEPEDENZMODELL

Ganz bewusst wurde der Begriff der reflexiven Grundhaltung und nicht der reflexiven Kompetenz gewählt. Die Förderung von Kompetenz kann als legitimes Ziel eines Lehramtsstudiums deklariert werden, die Entwicklung einer Grundhaltung auf Seminarebene ist jedoch operationalisierbar und messbar. Eine reflexive Grundhaltung ist eine persönliche Disposition und versteht sich somit als Teil der reflexiven Kompetenz.

Als Rahmenmodelle zur Entwicklung des Seminarkonzepts bieten sich das Modell von Blömeke et al. (2015) sowie die weiterreichenden Überlegungen von Aufschnaiter et al. (2019) an. Zur Erhebung und Interpretation von Kompetenzen stellten Blömeke et al. (2015) ein Kompetenzmodell auf. Das Modell wird als Konstrukt bestehend aus Dispositionen, Denkprozessen und Performanz definiert. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Annahme, dass es „keine direkte bzw. eindeutige Einflussnahme von ‚Theorie‘ (im Sinne von Dispositionen) auf ‚Praxis‘ (im Sinne von Performanz) gibt“ (von Aufschnaiter et al., 2019, S. 152). Reflexive Dispositionen sind demnach keine beobachtbaren Wesenszüge, die sich aus Wissensbeständen sowie Fähigkeiten, Einstellungen und die Bereitschaft zur Reflexion zusammensetzen. Auf Basis beider Modelle wurde das folgende Modell entwickelt (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1 Reflexionsinterdependenzmodell (in Anlehnung an Blömeke et al. (2015) sowie von Aufschnaiter et al. (2019))



Die Dispositionen bestehen aus den subjektiven Theorien der Studierenden v. a. in Bezug auf Schüler:innen im „Übergangssystem“ und dem entsprechenden Professionswissen. Es wird davon ausgegangen, dass eine professionelle Unterrichtswahrnehmung eine reflexive Grundhaltung gegenüber den eigenen subjektiven Theorien erfordert, denn etwas wird nur dann als lernrelevant erkannt, wenn die wahrnehmende Person in Distanz zu den eigenen subjektiven Theorien tritt und bereits über empirische und/oder theoriebedeutsame Erkenntnisse aus der Unterrichtsforschung verfügt (Koschel, 2015).

4 SEMINARKONZEPT ZUR ENTWICKLUNG EINER REFLEXIVEN GRUNDHALTUNG

4.1 Vorüberlegungen

Ausgegangen wird von zwei Grundannahmen:

- ◆ Studierende mit und ohne Unterrichtserfahrungen verfügen bereits zu Beginn der Lehramtsausbildung über unreflektierte Überzeugungen (subjektive Theorien).
- ◆ Die Wahrnehmung von unterrichtsrelevanten Merkmalen im Umgang mit Heterogenität lässt sich durch den Theoriebezug in Seminaren steuern.

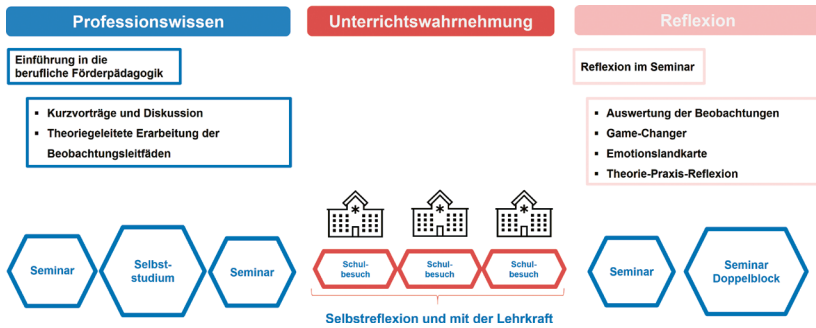
Daraus ergeben sich für das Seminar folgende Lehrziele:

Die Studierenden sollen ...

- ◆ ...ihre individuellen handlungsleitenden Muster erkennen und in Distanz zu ihnen treten,
- ◆ ...der wahrgenommenen Schulwirklichkeit mit einer theoriebasierten Grundhaltung entgegentreten.

4.2 Das Seminarkonzept und die didaktische Ausgestaltung

In Bezug zu den theoretischen Vorüberlegungen wurde ein dreiphasiges Seminarkonzept ausgearbeitet (vgl. Abb. 2). Die erste Phase dient der Aneignung des erforderlichen theoretischen Professionswissens. Mit Hilfe von Literatur erschließen sich die Studierenden die thematischen Felder der beruflichen Förderpädagogik. Die zweite Phase beinhaltet die Schulbesuche. Eine kooperierende

Abbildung 2 Seminarkonzept

Schule ermöglicht den Zugang zum Unterricht in Klassen des BvJ (Berufsvorbereitendes Jahr) und BvB (Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme). In der dritten Phase, der sogenannten Reflexionsphase, werden die Studierenden mit Hilfe ausgewählter Methoden in der Reflexion angeleitet. Als Reflexionspartner:innen dienen dabei die Lehrkräfte, Dozent:innen und Kommiliton:innen.

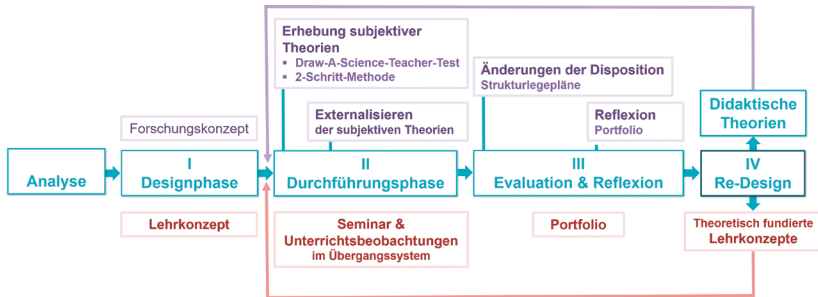
5 DER FORSCHUNGSANSATZ

In der forschenden Begleitung des Seminars wurde der Design-Based Research Ansatz (DBR) gewählt (vgl. Abb. 3). Der DBR-Ansatz ging aus dem Streben nach Verbesserung der Bildungspraxis und Optimierung von Gestaltungsprozessen verbunden mit einer Theorieentwicklung hervor (Cobb et al., 2003) und findet im pädagogischen und didaktischen Kontext, um die Weiterentwicklung von Lehrtechniken und deren theoretische Fundierung, häufig Anwendung.

5.1 Erhebung subjektiver Theorien

Für die Erhebung der subjektiven Theorien wurde in Anlehnung an Hirsch (2017) die abgewandelte Form der Draw-A-Science-Teacher-Test-Checkliste von Thomas, Pederson und Finson (2001) verwendet. Dazu sollten die Studierenden zum Seminaurauftritt spontan eine Unterrichtssituation zeichnen.

Mit Hilfe dieser Bilder konnte festgestellt werden, dass sich aus Sicht der Studierenden guter Unterricht darin auszeichnet, dass Auszubildende in Eigen- und Gruppenarbeit Inhalte erschließen, während die Lehrkraft nur moderierend und

Abbildung 3 Forschungskonzept

unterstützend wirkt. Dieses Ergebnis lässt den Schluss zu, dass Studierende Unterricht aus der Sicht der Schüler:innen denken und dem Aspekt der Gestaltung von Lernräumen eine große Bedeutung zuschreiben.

5.2 Externalisieren der subjektiven Theorien

Faix et al. (2020) haben die Strukturlegetechnik zum Externalisieren subjektiver Theorien zur Anwendung im seminaristischen Kontext abgewandelt. Trotz der Reduktion der Strukturlegung durch Vorgabe der Relationen (alltagsprachliche Flexibilisierungstechnik) (Faix et al., 2020, S. 528) ist es möglich, handlungsleitende Strukturen mit diesem Vorgehen zu rekonstruieren.

Durch das Externalisieren der subjektiven Theorien wurde deutlich, dass die Studierenden zum Seminarende ausschließlich Besonderheiten der Zielgruppe in ihre didaktischen Überlegungen mit einbeziehen.

5.3 Reflexion der Unterrichtsbesuche

In Anlehnung an Boud, Keogh & Walker (1985) wurde die Reflexionsentwicklung der Studierenden als dreistufiger Prozess gestaltet und mit unterschiedlichen Methoden angeregt. Die mit der konkreten Beobachtung einhergehenden Ideen konnten mit der Methode „Theorie-Praxis-Abgleich“ externalisiert und wieder in Erinnerung gerufen werden. Mit Hilfe der Methode „Empathie-Landkarte“ wurden die möglichen Gefühle seitens der Schüler:innen vor Augen geführt. In der sich anschließenden Phase der Neubewertung der Erfahrung wurde die Methode „Game-Changer“ angewandt, um sich die positiven Gefühle aus der Situation nutzbar zu machen und negative Gefühle auszublenden.

Als wesentliche Erkenntnis seitens der Studierenden bleibt festzuhalten, dass vor allem hinsichtlich der Beschreibung der Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen Übereinstimmungen zwischen Theorie und Praxis abgeleitet werden können. Die schulische Umsetzung entspricht diesem hinsichtlich des Inhalts, der individuellen Förderung und der Diagnostik allerdings nicht. Gemeinsam mit der Lehrkraft, den Kommiliton:innen und der Dozentin wurden die Gründe hierfür herausgearbeitet.

6 FAZIT

Es bleibt festzuhalten, dass viele Studierende erstmalig Kontakt zu Schüler:innen aus dem „Übergangssystem“ in der beruflichen Bildung hatten. Vor allem der persönliche Kontakt zwischen Schüler:innen und Studierenden wurde dabei als bereichernd empfunden. Zukünftig werden die Reflexionserkenntnisse und individuellen Entwicklungen in der Form eines Portfolios dokumentiert.

Die ersten Ergebnisse lassen darauf schließen, dass das Semarkonzept dem Ziel, eine reflexive Grundhaltung zu fördern, dienlich ist.

Literatur

- Albrecht, G., Ernst, H., Westhoff, G., & Zauritz, M. (2014). *Bildungskonzepte für heterogene Gruppen – Anregungen zum Umgang mit Vielfalt und Heterogenität in der beruflichen Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Basturkmen, H. (2012). Review of Research into the Correspondence between Language Teachers' Stated Beliefs and Practices. *System*, 40, 282–295. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2012.05.001>
- Blömeke, S., Gustafsson, J. E., & Schavelson R. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Boud, David, Keogh, Rosemary, & Walker, David (1985). What is Reflection in Learning? In David Boud, Rosemary Keogh, & David Walker (Hrsg), *Reflection: Turning Experience into Learning*. London & New York: Kogan Page/Nichols. 7–17.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2022). *Berufsbildungsbericht 2022*. Bonn. <http://dx.doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Cobb, P., Confrey, J., di Sessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X0320010>

- Dann, H.-D. (1989). Was geht im Kopf des Lehrers vor? Lehrerkognitionen und erfolgreiches pädagogisches Handeln. *Psychologie der Erziehung und Unterricht*, 36, 81–90.
- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, E., Brunner, M., & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22, 193–206. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.22.34.193>
- Faix, A.-Ch., Lütje-Klose, B., Textor, A., & Wild, E. (2020). Strukturlegepläne als hochschuldidaktisches Instrument zur Evaluation und Reflexion subjektiver Theorien. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3(1), 523–537. <https://doi.org/10.4119/hlz-2486>
- Hirsch, Julia (2014). Subjektive Theorien zum Lehren und Lernen von Lehramtsstudierenden vor und nach der ersten Fachdidaktik-Lehrveranstaltung. *die Hochschullehre*, 3, 1–16.
- Koschel, W. (2021). *Zur Förderung professioneller Unterrichtswahrnehmung im Kontext von Heterogenität im Unterricht. Eine Interventionsstudie am Beispiel des beruflichen Lehramtsstudiums*. Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvln9dk1m>
- Krüssel, H. (2017). Bedeutung der Lehrperson. In R. Jaszus & H. Küls (Hrsg.), *Didaktik der Sozialpädagogik – Grundlagen für die Lehr-/Lernprozessgestaltung im Unterricht* (S. 175–190). Hamburg: Verlag Handwerk und Technik.
- Severing, E. (2013). Demographischer Wandel und berufliche Bildung – Konsequenzen für die Fachkräftesicherung und die gesellschaftliche Integration von Jugendlichen. In D. Münk (Hrsg.), *bwp@Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013*, Workshop 22 (S. 1–15.) http://www.bwpat.de/ht2013/ws22/severing_ws22-ht2013.pdf. [Letzter Abruf: 23.08.2023]
- von Aufschnaiter, C., Fraij, A., & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2(1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-144>