



Schwerpunkt 2024

Sonderpädagogik

Forschung · Lehre · Campus

Editorial

Im Wintersemester 2023/2024 ist an der Pädagogischen Hochschule der neue Studiengang Lehramt Sonderpädagogik gestartet. 175 Plätze für Studienanfängerinnen und -anfänger stehen zur Verfügung und es ist schon mit dem ersten Semester gelungen, 169 Studierende als künftige Lehrpersonen für sowohl verschiedene inklusive Angebote als auch für Aufgaben an den sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren zu gewinnen.

In den letzten Jahren haben sich die Ansätze und Methoden der Sonderpädagogik stark weiterentwickelt, um den Herausforderungen einer vielfältigen Schülerschaft gerecht zu werden. Die Gastbeiträge des Seminars für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Freiburg, Abteilung Sonderpädagogik, geben einen Einblick in die unterschiedlichen Förderschwerpunkte und die verschiedenen Aufgaben, die zu bewältigen sind. Es ist wichtig zu betonen, dass die Sonderpädagogik nicht nur darauf abzielt, Schülerinnen und Schülern mit körperlichen, geistigen oder emotionalen Beeinträchtigungen zu helfen, sondern auch darauf, ihre individuellen Stärken und Talente zu fördern.

Als Hochschule sind wir bestrebt, innovative Lehr- und Lernmethoden zu entwickeln, die es zukünftigen Lehrpersonen ermöglichen, effektiv auf die Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler einzugehen. Dazu gehören nicht nur theoretische Kenntnisse über sonderpädagogische Konzepte, sondern auch praktische Erfahrungen im Umgang mit Vielfalt und Inklusion im Klassenzimmer.

Der Studiengang Lehramt Sonderpädagogik mit den vier Förderschwerpunkten Lernen, Sprache, geistige Entwicklung sowie emotionale und soziale Entwicklung bietet in diesem wichtigen Bereich ein qualitativ hochwertiges Studienangebot. In den weiteren Beiträgen zeigen wir, wie der Weg zur Etablierung des Studiengangs voranschreitet und wie sich einzelne Fächer und das neu gegründete Institut für Sonderpädagogik positionieren.

Als Pädagogische Hochschule sind wir überzeugt, dass eine inklusive Bildungsumgebung nicht nur den Schülerinnen und Schülern zugutekommt, die besondere Unterstützung benötigen, sondern die gesamte Schülerschaft bereichert und zu einer vielfältigen und toleranten Gesellschaft beiträgt. Daher setzen wir uns dafür ein, dass die Sonderpädagogik einen festen Platz in der Ausbildung angehender Lehrpersonen hat und kontinuierlich weiterentwickelt wird, um den sich wandelnden Bedürfnissen gerecht zu werden.

Für den ersten Teil des Heftes haben wir uns entschieden, von unserer üblichen Genderschreibweise abzuweichen und stattdessen die Schreibweise mit Doppelpunkt zu wählen, da diese Schreibweise in der Sonderpädagogik bevorzugt wird.



Der zweite Teil des Heftes informiert, wie gewohnt, über wichtige Ereignisse und Neuigkeiten aus der Hochschule.

Unter anderem geht es darum, dass die Internationalisierung von Wissenschaft und Kooperationen, aber auch die Forschung für nachhaltige Entwicklung und Klimabildung an der Hochschule einen immer größeren Raum einnehmen.

In Forschung und Lehre wurde unter anderem der Blick auf die Sprachbildung in allen Fächern und auf das digital gestützte Lehren und Lernen im Fachunterricht gelegt. Ergebnisse eines Projekts bzw. einer Befragung, wie Beratungskompetenz bereits im Lehramtsstudium aufgebaut werden kann und welche „Mythen“ das integrierte Semesterpraktikum beinhaltet, werden beschrieben.

Es gab wieder viele größere und kleinere Tagungen und Fachtage. Ebenso feierte die Hochschule zehn Jahre Bildungswissenschaftliche Graduiertenakademie und 25 Jahre Integrierten Studiengang. Weiter war es eine große Freude, die israelische Generalkonsulin an der Hochschule begrüßen zu dürfen.

Projekte im Biogarten, Aufführungen des Hochschulchors und der Theater-Studierenden, aber auch das Ende des Lernradius schlossen das Sommersemester 2023 und das Wintersemester 2023/2024 ab. Was wir wieder aufnehmen konnten: die Aufstellung der Berufungen, Neueinstellungen und Ausgeschiedenen.

Wir wünschen Ihnen viel Vergnügen beim Eintauchen in unseren Hochschulalltag.

Die Redaktion



► Die Baustelle des neuen KG 1 schreitet voran. Nachdem die zentralen Betonmodule fertiggestellt sind, wird die formgebende Holzkonstruktion aufgerichtet. Foto vom 11. April 2024

Titelthema

- 4 **Aufgaben, Praxisfelder und Leitprinzipien der Sonderpädagogik**
Wege zur Diagnostik und Entwicklung von Bildungsangeboten Markus Stecher
- 8 **Anforderungen an sonderpädagogische Lehrkräfte**
Übersicht zum Kompetenzerwerb im Studium
angehender Sonderpädagog:innen Thomas Walter · Manuel Binder · Anna Meißner · Silvia Kopp
- 9 **Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung**
Zielgruppe – Bildungsinhalte – Didaktik Manuel Binder
- 12 **Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung**
Neue mentale Konzepte und Handlungsoptionen Silvia Kopp
- 16 **Förderschwerpunkt Sprache**
Sonderpädagogische Diagnostik und Angebote Anna Meißner
- 20 **Förderschwerpunkt Lernen**
Bildungspläne und Klientel Thomas Walter
- 24 **Inklusionsorientierte Impulse für die Lehrer:innenausbildung**
Kompetenzerwerb im sonderpädagogischen Handlungsfeld Vera Kolbe · Traugott Böttinger
- 27 **Politische Begründungsmuster zum Ausbau des sonderpädagogischen Lehramts in Baden-Württemberg**
Eine Pilotstudie mit Expert:inneninterviews zu Entscheidungsprozessen Bettina Fritzsche · Andreas Köpfer
- 29 **Schreibtisch-Kunst aufräumen**
Die Entwicklung eines Studiengangs Sonderpädagogik Sabine Peucker
- 32 **Gebärdensprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg**
Sprachkurse, Vermittlungskonzepte, Erfahrungen Lester Flamm · Natalia Hahn
- 34 **Berührungspunkte und Herausforderungen**
Input Sonderpädagogik – Fach Deutsch Petra Gretsche
- 37 **Gezielte Förderung leistungsschwacher Leserinnen und Leser**
Das basale Lesen ist ein wichtiger erster Schritt Friedemann Holder · Wolfgang Bay · Hansjörg Droll
- 40 **Aus der Kunstwerkstatt zur Sonderpädagogik**
Jahrelange Praxis und Erfahrung zur Diversität ästhetischen Lernens Thomas Heyl
- 42 **„Kochen ist nice“**
Interessen und Erwartungen von Studierenden der Sonderpädagogik
im Fach Alltagskultur und Gesundheit Ute Bender · Anne-Marie Grundmeier
- 44 **3D-Druck im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtseinsatz für Blinde und Sehbehinderte**
Lerntechnologische Anwendungen Peter Steurer · Rahel Brugger · Oliver Straser · Aileen Fahrländer · Katja Maaß

Forschung · Lehre · Campus

Lehre und Forschung _____ Sommersemester 2023

- 48 **International Graduate School German as a Foreign Language**
Internationalisierung von Wissenschaft und Transfer durch kooperative Graduiertenschulen Zeynep Kalkavan-Aydın
- 50 **Forschungszentrum ReCCE und Forschungskonsortium ICCE**
Feierliche Eröffnung und Gründung Astrid Carrapatoso · Jennifer Stemmann · Werner Rieß
- 51 **Sprache als Schlüssel zum Lernerfolg – Sprachbildung in allen Fächern**
Das Promotionskolleg DaF/DaZ wurde erfolgreich beendet Gabriele Kniffka · Nadja Wulff
- 53 **Beratungskompetenz bereits im Lehramtsstudium aufbauen**
Erfolgreicher Abschluss eines Projekts zur Seminar-konzeption und eines Podcastportals Miriam Hahn · Lena Sachs
- 55 **Workload, Belastung und „Mythen“ im Integrierten Semesterpraktikum**
Erkenntnisse aus einer Befragung Heiko Oberfell · Yvonne Abt



56	Virtual Collaboration in European Teacher Education Ein Kooperationsprojekt zwischen Freiburg und Marseille	Vasileios Symeonidis · Jens Alber
58	Internationale Kooperation mit der Šiauliai Akademie der Universität Vilnius Von den verschiedenen Bildungssystemen lernen	Andrea Óhidy · Jurgita Lenkauskaitė
59	Digital gestütztes Lehren und Lernen im Fachunterricht – Wissenschaft und Praxis Ein Tagungsbericht	Maja Römer
60	Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung Ein Tagungsbericht	Simone Amorochó · Markus Raith
62	Umgang mit Komplexität in der Ernährungs- und Verbraucherbildung Tagung des Verbands „Haushalt in Bildung und Forschung e.V.“	Ute Bender
63	Alter(n) und Geschlecht Ein Fachtag	Gabriele Sobiech

Wintersemester 2023/2024

64	Zehn Jahre Bildungswissenschaftliche Graduiertenakademie (Außer)akademische Karrierewege in den Bildungswissenschaften	Katja Scholtz
65	Inklusive schulische Bildungsangebote mit Dolmetscher/-innen für Deutsche Gebärdensprache (DGS) und Deutsch DGS@Schule – Netzwerktreffen Forschung	Vera Kolbe · Juliane Rode · Dina Zander-Tabbert
67	25 Jahre Integrierter Studiengang für das deutsch-französische Grundschullehramt Doppelte Studienabschlüsse, Flexibilität und ein hoher Bedarf	Olivier Mentz · Clara Fritz
68	Das Hochschulzertifikat Deutsch als Zweitsprache Feierliche Übergabe an die Absolvent/-innen 2023	Erzhena Mikheeva
69	Mathematik und naturwissenschaftliche Bildung mal anders Das ICSE stellt sich mit einer Vielzahl von Projekten vor	Chrissi Fischer

Campus und darüber hinaus Sommersemester 2023

70	Israelische Generalkonsulin Carmela Shamir zu Besuch Exkursionserfahrungen und interreligiöser Austausch	Axel Wiemer
71	Sommer! Sonne! BioGarten! Projekte im Lernort Biogarten	Henriette Gruber
72	Das Medley in D Ein Erfahrungsbericht über das Vorhaben, keine Wünsche offen zu lassen	Stefan Weible
73	Romane auf der Bühne – auch im Schultheater? Studierende erwerben Professionskompetenz an Formen des Gegenwartstheaters	Anne Steiner

Wintersemester 2023|2024

76	Eröffnung des Akademischen Jahres 2023/24 Ein Anlass, um diverse Preise zu verleihen	Helga Epp
78	Sendeschluss Lernradio PH 88,4 nicht mehr on air	Nina Brieke · Monika Löffler

Personalia

80	Staufer-Medaille des Landes Baden-Württemberg Ekkehard Geiger erhält die große Auszeichnung	Beate Kierey
80	Edmund Kösel zum Abschied *6.9.1935 †26.5.2023	Wolfgang Schwark
83	Prof. Siegfried Thiel – Nachruf *6.10.1938 †6.11.2023	Helga Epp

Markus Stecher

Aufgaben, Praxisfelder und Leitprinzipien der Sonderpädagogik

Wege zur Diagnostik und Entwicklung von Bildungsangeboten

Was sind Aufgaben und Praxisfelder von Sonderpädagog:innen? Welche Leitprinzipien sind Grundlage für sonderpädagogisches Handeln? Was kennzeichnet Unterrichtsqualität in der Sonderpädagogik? Neben der Beantwortung dieser Fragestellungen zielt dieser Beitrag darauf ab, sowohl einen Einblick in das Berufsbild „Sonderpädagog:in“ zu geben als auch Qualitäten sonderpädagogischen Handelns aufzuzeigen.

Aufgaben und Praxisfelder

Die Aufgaben und Praxisfelder von Sonderpädagog:innen sind vielfältig. Hierzu zählen der Bereich der Frühförderung, die Beratung und Unterstützung von Lehrkräften an der allgemeinen Schule im Rahmen der Sonderpädagogischen Dienste, das Unterrichten an einem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum (SBBZ) oder das Unterrichten in einem inklusiven Bildungsangebot bzw. in einer kooperativen Organisationsform an einer allgemeinen Schule. In allen genannten Praxisfeldern spielt die sonderpädagogische Diagnostik als Grundlage für die Ableitung individueller Bildungsangebote eine besondere Rolle und ist aus diesem Grund neben der Beratung und dem Unterrichten ein zentrales Aufgabenfeld von Sonderpädagog:innen.

Leitprinzipien in der Sonderpädagogik

Bio-psycho-soziales Verständnis von Behinderung: Die internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen (ICF-CY) basiert auf einem bio-psycho-sozialen und somit mehrperspektivischen Verständnis von Behinderung (vgl. Abb. 1). Der ICF-CY folgend gibt es keine behinderten Menschen. Die ICF-CY stellt vielmehr behindernde Situationen ins Zentrum. Diesem Verständnis folgend ist Behinderung ein Oberbegriff für die Einschränkungen, welche eine Person in einem bestimmten

Kontext erfährt. Sie werden produziert von Erwartungen und Anforderungen der Umwelt.

Die ICF-CY beschreibt die Situation einer Person auf unterschiedlichen Ebenen: *Aktivitäten* (z. B. Lesen, Schreiben, Rechnen, Sprechen) und *Teilhabe* (z. B. selbstständig mit Geld am Schulkiosk bezahlen, im Konflikt mit anderen eigene Gefühle angemessen kommunizieren, selbstständig die Toilette benutzen, Chatten mit der Peer-group) oder auch *Körperfunktionen* (z. B. Sinnesfunktionen wie Hören und Sehen; mentale Funktionen wie Kurz- und Langzeitgedächtnis oder Stimm- und Sprechfunktionen) und *Körperstrukturen* (z. B. anatomische Strukturen des Ohres oder des Auges) sowie den *Gesundheitszustand* (medizinische Diagnosen nach ICD-10/ICD-11, z. B. Krankheiten wie Diabetes oder psychische Störungen wie Depressionen).

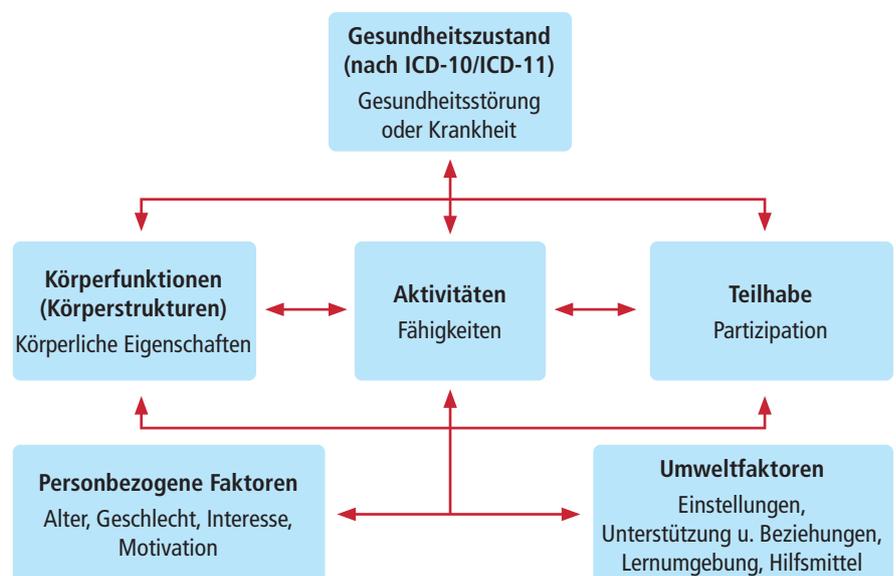
Sämtliche Ebenen stehen unter dem Einfluss von Kontextfaktoren, die sich hemmend oder förderlich auf die Kompe-

tenzentwicklung eines Kindes bzw. eines Jugendlichen auswirken können. Kontextfaktoren untergliedern sich in personenbezogene Faktoren und Umweltfaktoren.

Zu den personenbezogenen Faktoren zählen folgende Bereiche: Selbstwirksamkeitserwartungen – Motivation – Selbstvertrauen – Interesse – Attribuierung.

Zu den Umweltfaktoren zählen die Bereiche: Unterstützung und Beziehungen (Schule, Familie, Freunde, andere Fachleute etc.) – Einstellungen (Schule, Familie etc.) – Lernumgebung (z. B. Materialien, Medien, Methoden) – Technische Hilfsmittel (z. B. Talker, Übertragungsanlage).

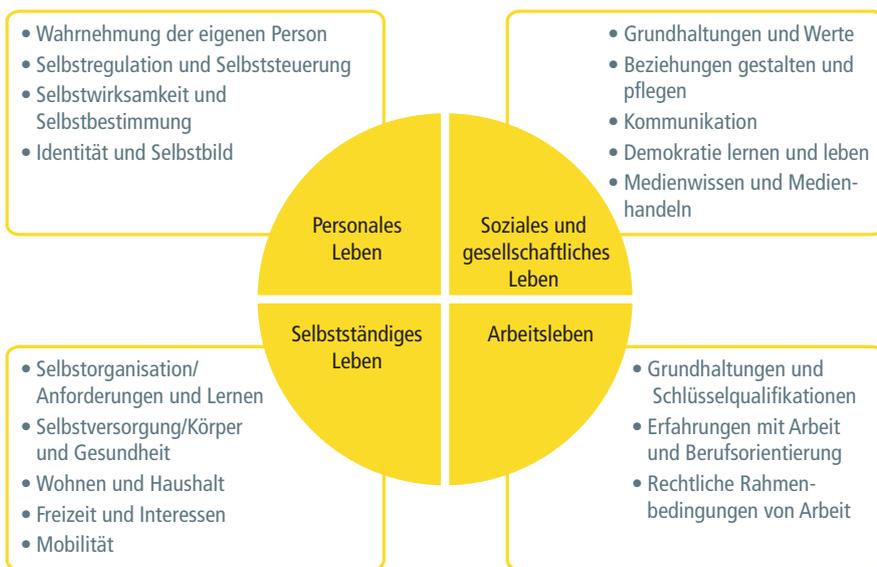
Teilhabeorientierung: Das eigene Leben gestalten, selbst Entscheidungen treffen und mitbestimmen, wenn es um das eigene Umfeld geht, dafür steht der Begriff der Teilhabe (vgl. Abb. 2). Er umschreibt einen Anspruch, der für alle Menschen gilt und im Sozialgesetzbuch festgeschrieben ist. Da es für Menschen mit Behinderungen je-



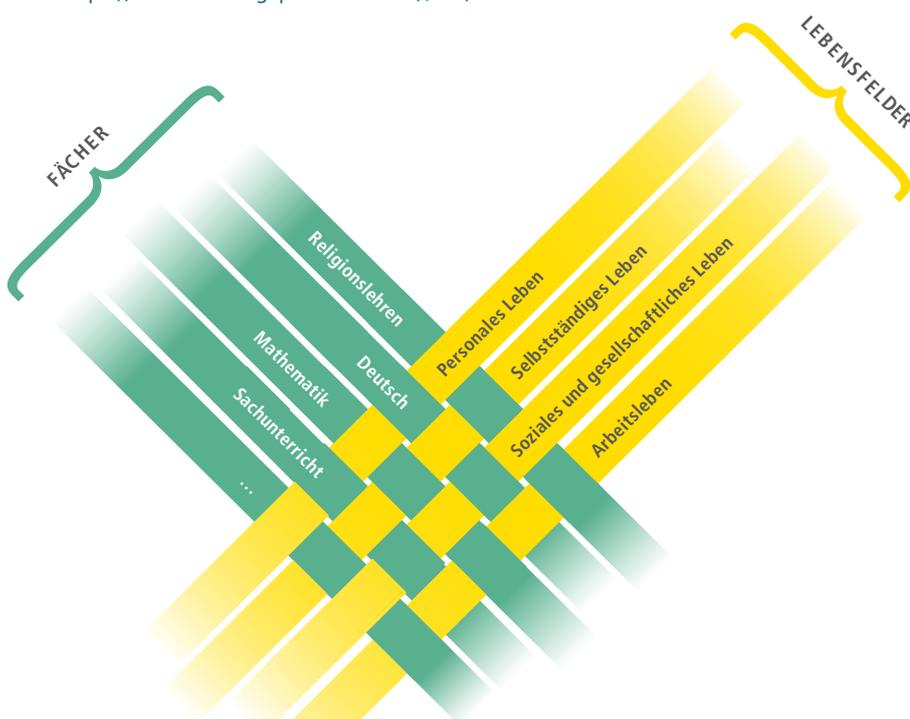
■ Abb. 1: Bio-psycho-soziales Modell der ICF-CY, <https://wsd-bw.de>



■ Abb. 2: Teilhabedimensionen, <https://www.caritas-international.de/inklusion>



■ Abb. 3: Teilhaberelevante Lebensfelder, <https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/10164496>



■ Abb. 4: Verflechtung der Fächer und Lebensfelder, <https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/10164496>

doch nicht selbstverständlich ist, gleichberechtigt an unserer Gesellschaft teilhaben zu können, ist die Teilhabeorientierung ein zentrales Leitprinzip der Sonderpädagogik. Übergeordnetes Ziel sonderpädagogischen Handelns ist es dabei, Bildungsangebote zu generieren, die Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung in die Lage versetzen, sich selbstbestimmt und gleichberechtigt in den für sie lebensbedeutsamen Kontexten einzubringen.

Mehrperspektivischer Zugang zu Bildungsinhalten: Sonderpädagogisches Handeln zeichnet sich durch einen mehrperspektivischen Zugang zu Bildungsinhalten aus. Die in der folgenden Darstellung ausgewiesenen Lebensfelder (vgl. Abb. 3) beschreiben dabei zentrale Aspekte der Lebensgestaltung von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung und leisten somit einen Beitrag dazu, in aktuell und zukünftig lebensbedeutsamen Situationen Teilhabe zu sichern.

Bei der Planung und Durchführung von Bildungsangeboten werden die Kompetenzen der Lebensfelder (vgl. Abb. 3) und die der Fächer gleichermaßen berücksichtigt. Dies kann im Rahmen des Unterrichts und des Schullebens, auf Ebene des Schulcurriculums und Schulprofils (z.B. in Projekten, Schulfirmen und der Beteiligung an außerschulischen Veranstaltungen) sowie in individuellen Bildungsangeboten erfolgen. Den Ausgangspunkt für Bildungsangebote können zum einen die Unterrichtsfächer mit ihren curricular vereinbarten Inhalten und den spezifischen methodischen Kompetenzen, zum anderen die lebenswelt- und entwicklungsorientierten Zugänge der Lebensfelder darstellen.

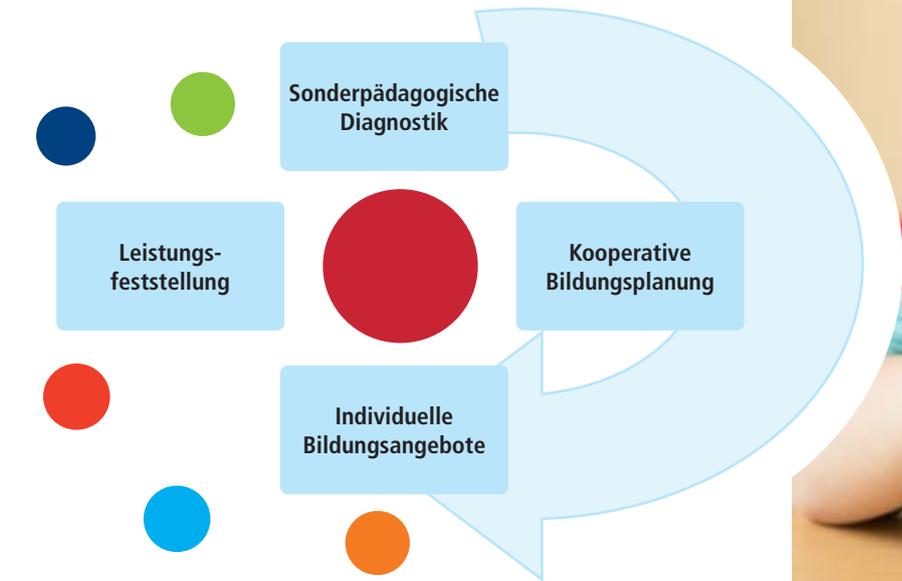
Erst in der Verflechtung (vgl. Abb. 4) können sonderpädagogische Bildungsangebote passgenau entwickelt werden. Dabei sind unterrichtliche Themen und unterrichtsfachbezogene Inhalte immer kontextbezo-

gen zu denken und mit der Fragestellung verbunden, welchen Beitrag sie zur aktuellen und zukünftigen Teilhabe der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung leisten.

Bildungsangebote vom Kind aus gedacht: Die Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB) meint die an den individuellen Bedürfnissen und Potenzialen von jungen Menschen mit Behinderungen, Beeinträchtigungen und Benachteiligungen ausgerichtete Unterstützung. Sie bezieht sich auf die professionelle Steuerung des Zusammenspiels von sonderpädagogischer Diagnostik, kooperativer Bildungsplanung, individuellem Bildungsangebot, Leistungsfeststellung und der kontinuierlichen Dokumentation dieses Prozesses (vgl. Abb. 5).

Im Zentrum aller Überlegungen steht dabei der junge Mensch. Ausgehend von seinen Talenten, Interessen, Bedürfnissen und Potenzialen sollen in einem kooperativen Abstimmungsprozess von Lehrkräften, anderen Fachkräften, Eltern und – je nach Möglichkeit – dem jungen Menschen selbst individuelle Bildungsangebote innerhalb und außerhalb von Kindergarten, Schule und beruflichen Bildungsangeboten entwickelt werden, die ein Höchstmaß an Aktivität und gesellschaftlicher Teilhabe zum Ziel haben.

ILEB ist kurz gesagt die Idee, Bildungsangebote „vom Kind zum Programm“ zu denken. Der Einstieg in den spiralförmigen ILEB-Prozess ist dabei in der Regel die sonderpädagogische Diagnostik. Sie verfolgt zum einen das Ziel, den Lern- und Entwicklungsstand des jungen Menschen umfassend zu erheben, zum anderen unternimmt sie den Versuch, mögliche Barrieren zu eruieren, die eine optimale Entwicklung verhindern könnten. Behinderung, Beeinträchtigung und Benachteiligung wird so analog zur ICF-CY als ein kontextabhängiges und mehrdimensionales Phänomen betrachtet.



■ Abb. 5: Fachkonzept Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB), <https://wsd-bw.de>

Webbasierte sonderpädagogische Diagnostik (WSD)

WSD ist eine digitale Plattform des Kultusministeriums (KM) und des Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) zur Umsetzung von ILEB in der Sonderpädagogik. Im Mittelpunkt der WSD steht eine „Verstehende Diagnostik“ als Grundlage für die Ableitung passender Ziele und individueller Bildungsangebote. Leitend hierbei ist ein entwicklungs-basiertes und theoriegeleitetes Vorgehen. Die in der WSD hinterlegten Theorien und Modelle unterstützen Lehrkräfte dabei, zu verstehen, wie sich Kompetenzen in den Bereichen Lesen und Schreiben, Mathematik, Verhalten sowie Kommunikation entwickeln, welche Schwierigkeiten hierbei auftreten können und wie sich diese erklären lassen. Zur Analyse der Kompetenzentwicklung von Kindern oder Jugendlichen dienen sogenannte Arbeitshilfen. Diese setzen sich theoriegeleitet aus den für den jeweiligen Bereich relevanten Items und Fragen zusammen.

Die in der WSD aufgeführten diagnostischen Methoden dienen der gezielten Erhebung diagnostischer Daten im Spiegel des bio-psycho-sozialen Modells der ICF-CY. Die in der WSD dargestellten methodisch-didaktischen Hinweise und Förderprogramme berücksichtigen bestmöglich wissenschaftliche Erkenntnisse bezüglich deren Wirksamkeit. Sie dienen sowohl der Kompetenzentwicklung als auch der frühen Prävention.¹

Unterrichtsqualität in der Sonderpädagogik

Unterrichtsqualität in der Sonderpädagogik zeichnet sich dadurch aus, Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung auf der Basis ihrer Lernausgangslagen Bildungsangebote zu machen, die dazu beitragen, dass sie ihre Aktivitätspotenziale entfalten und ihre Teilhabe erweitern. Zur Realisierung

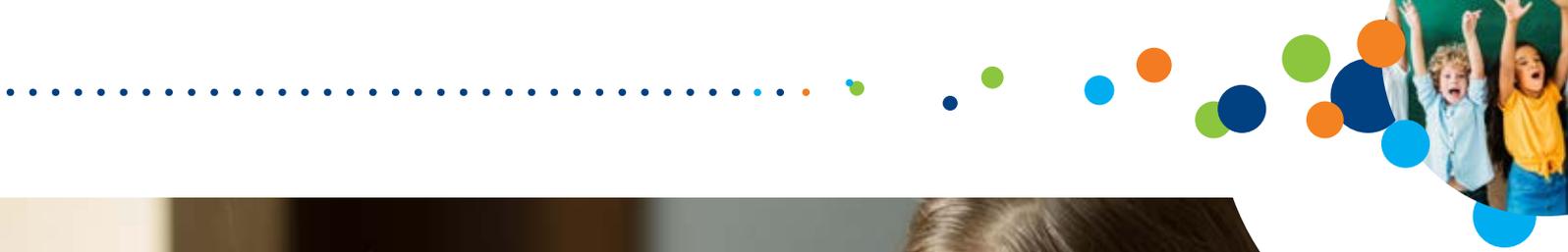


Foto: colourbox.de/education

dieser Zielsetzung dienen im Rahmen von Unterricht die im Folgenden dargestellten Qualitätsbereiche. Sie bilden den Referenzrahmen für die Planung, Durchführung und Reflexion von Lehr-Lern-Situationen in der Sonderpädagogik.

Qualitätsbereiche (QB) für Lehr-Lern-Situationen: QB 1 Beziehungsgestaltung – QB 2 Kognitive Aktivierung – QB 3 Konstruktive Unterstützung – QB 4 Strukturierte Klassenführung – QB 5 Förderschwerpunktspezifische Qualitäten.

Die tiefenstrukturellen Dimensionen „Kognitive Aktivierung“, „Konstruktive Unterstützung“ und „Strukturierte Klassenführung“ des Unterrichtsfeedbackbogens des Instituts für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW) wurden aus sonderpädagogischer Perspektive konkretisiert und durch den QB „Beziehungsgestaltung“

sowie Förderschwerpunktspezifische Qualitäten vervollständigt. In ihrem Zusammenspiel und unter Berücksichtigung der Fachdidaktiken entfalten sie ihre Wirksamkeit. Den fünf Qualitätsbereichen sind Qualitätskriterien, den Qualitätskriterien wiederum Indikatoren zur Konkretisierung zugeordnet. Die Qualitätskriterien und -indikatoren erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie können je nach Lerngruppe und Zielsetzung des Unterrichts in ihrer Relevanz variieren und unterschiedlich gewichtet werden.² |

Anmerkungen

- 1) Die digitale Plattform zur Webbasierten Sonderpädagogischen Diagnostik ist unter <https://wsd-bw.de> zu finden.
- 2) Die Qualitätsrahmen der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte inklusive der Qualitätskriterien und Indikatoren sind unter <https://sopaedseminar-fr.de/verwaltung/doku.php?id=wiki:ausbildung:fachrichtung:uebergreifend:qualitaetsrahmen> zu finden.

Literatur

Burghardt, M., Brandstetter, R. (2008): Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung: Aufgabe und Instrument der Arbeit an Sonderschulen. In: vds, Landesverband Baden-Württemberg (Hg.): Pädagogische Impulse, 3/2008. - Burghardt, M., Brandstetter, R., Stecher, M. u. a. (2013): Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung. In: Landesinstitut für Schulentwicklung B.-W. (Hg.): Frühkindliche und schulische Bildung von jungen Menschen mit Behinderung in B.-W., Grundlagen und Handlungsempfehlungen. - World Health Organisation (2011): ICF-CY. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen. Bern: Hans Huber.

Thomas Walter · Manuel Binder · Anna Meißner · Silvia Kopp

Anforderungen an sonderpädagogische Lehrkräfte

Übersicht zum Kompetenzerwerb im Studium angehender Sonderpädagog:innen

Die Kompetenzfelder praktizierender und angehender Sonderpädagog:innen sind aufgrund der Anforderungen und Bedarfe, die die Kinder und Jugendlichen mitbringen, vielfältig und anspruchsvoll. Hier sind Wesentliche genannt und kategorisiert.

Beziehungskompetenz

Die Lehrkräfte können Schülerinnen und Schüler durch die Gestaltung verlässlicher Beziehungen und wertegebender Orientierungen stärken, können Befindlichkeiten von Kindern und Jugendlichen verstehen sowie ihre Selbstkonzepte erkennen und passende Unterrichtsangebote daraus ableiten. Sie reflektieren die Beziehungsgestaltung, um ein vertrauensvolles Miteinander weiterzuentwickeln, und arbeiten dialogisch sowie kooperativ mit den am Unterricht beteiligten Personen zusammen.

Fachkompetenzen

Die Lehrkräfte wissen um Erscheinungsformen sowie Ursachen von Störungen im Bereich des Lernens und des Verhaltens, kennen grundlegende Theorien und Methoden schulischer Prävention, Förderung und Intervention, Verfahren zur Diagnostik von Lernvoraussetzungen und individuellen Lernbedürfnissen, einschließlich ihrer juristischen Rahmenbedingungen sowie die förderschwerpunktspezifischen Qualitäten. Sie verfügen über eine mehrdimensionale Diagnose- und Dokumentationskompetenz, die sich u. a. in der Verwirklichung individueller Lern- und Entwicklungsberichte (ILEB) niederschlägt, kennen Symptome, Ursachen und Wechselwirkungen von Beeinträchtigungen im schulischen Lernen insbesondere in den Kernbereichen Deutsch und Mathematik sowie der selbstständigen Lebensführung. Sie verfügen über Kompetenzen im Umgang mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb und bei Rechenschwierigkeiten sowie bei der Handlungskompetenz und können daraus Schlüsse für ihr pädagogisches Handeln ziehen.

Die Lehrkräfte beachten darüber hinaus bei der Planung und Durchführung von Beratungs-, Unterstützungs- sowie Bildungsangeboten die individuellen Lernvoraussetzungen und berücksichtigen dabei die aktuelle Lebenssituation (u. a. die sozioökonomischen Bedingungen), die Zukunftsperspektiven, die Lernausgangslagen in unterschiedlichen Entwicklungsbereichen, die metakognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Vorkenntnisse und spezifischen Erfahrungen zur Thematik, die Aneignungsmöglichkeiten und -präferenzen, die Aufmerksamkeitsspanne und Lerntempi sowie die subjektiv bedeutsamen Themen der Schülerinnen und Schüler in deren Lebenswelt. Sie ermöglichen eine Entfaltung der individuellen Aktivitätspotenziale und erweitern die Teilhabe von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen.



Kooperationskompetenz

Die Lehrkräfte gestalten die Kooperationsprozesse mit allen am Bildungsprozess beteiligten transparent und beraten und unterstützen sie in Hinblick auf ein das schulische Lernen begünstigendes Verhalten. Sie verfügen über Kompetenzen zur Kooperation und nutzen interdisziplinäre Bezüge, z. B. zur Benachteiligten-Pädagogik, zur Interkulturellen Bildung, zur Jugend- und Sozialarbeit, zur Berufspädagogik usw. und nutzen Konzepte zur Gestaltung der Berufsvorbereitung und Berufseingliederung.

Management-/Handlungskompetenz

Die Lehrkräfte können fachliche, fachdidaktische, sozial-, sonder- und berufspädagogische Überschneidungen erkennen und situationsbezogen nutzen, setzen Konzepte und Formen der individuellen Leistungsfeststellung, unter besonderer Berücksichtigung der individuellen Bezugsnorm, um und reflektieren diese. Sie dokumentieren verlässlich und adressatenbezogen Lern- und Entwicklungsverläufe, beachten hierbei den Bildungsplan des SBBZ mit dem jeweiligen Förderschwerpunkt, die Bildungspläne der allgemeinen Schule und berücksichtigen Sichtweisen der an den Bildungs- und Erziehungsprozessen Beteiligten.

Selbstreflexion

Die Lehrkräfte können die eigene Unterrichtspraxis in ihrer Wirksamkeit reflektieren und können belastende Faktoren des beruflichen Handelns reflektieren, Lösungsansätze entwickeln und umsetzen. |

Weiterführende Links

KMK-Papier zum Förderschwerpunkt Lernen (2019): <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/bildung-schule/allgemeine-bildung.html#c1315>
Zu Unterrichtsqualitäten: <https://sopaedseminar-fr.de/verwaltung/doku.php?id=wiki:ausbildung:fachrichtung:uebergreifend:qualitaetsrahmen>

Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Zielgruppe – Bildungsinhalte – Didaktik

Welche Schüler:innen gehören zur Zielgruppe des Förderschwerpunktes Emotionale und soziale Entwicklung? Im Positionspapier der Forschenden und Lehrenden der „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ bzw. des Förderschwerpunktes „Emotionale und soziale Entwicklung“ an bundesdeutschen Hochschulen wird die Zielgruppe folgendermaßen beschrieben:



„Die Vertreter/innen des Faches bemühen sich originär um die Erhaltung als förderlich erkannter guter und um die Verbesserung als problematisch anzusehender Aufwuchs-, Lebens-, Lern- und Teilhabebedingungen aller jungen Menschen unter 27 Jahren. Deren gezeigtes Verhalten irritiert oft die soziale Umgebung, sei es der familiale, der schulische, der peer-group- und freizeitbezogene oder der arbeitsweltliche Kontext, und stellt gerade bei externalisierenden, anderen massiv beeinträchtigenden Verhaltensweisen eine Belastung der eigenen Entwicklung sowie der sozialen Umgebung dar. Gleichzeitig jedoch beinhalten auch die internalisierenden, häufig eher unauffälligen, durch Rückzug und stilles Leiden gekennzeichneten Wahrnehmungs- und Verhaltensprobleme eine erhebliche Beeinträchtigung der personalen und sozialen Entwicklungs-, Bildungs- und Teilhabemöglichkeiten dieser jungen Menschen. Nach den Erkenntnissen der Trauma-, Bindungs-, Risiko- und Resilienzforschung weisen vor allem junge Menschen, deren Entwicklung in psychosozialen

Problemlagen und dysfunktionalen Erziehungsmilieus – nicht nur ökonomisch prekär – stattfindet, ein hohes Risiko auf, mit ihrem emotionalen Erleben und sozialen Handeln ausgegrenzt zu werden, auf Unverständnis und Ablehnung zu stoßen und ggf. auch sanktioniert oder sogar strafrechtlich verfolgt zu werden. Als Begleitumstände der Beeinträchtigung gelingenden Aufwachsens festzustellen sind u. a. frühe Schwangerschaft, mangelhafte Fürsorge und problematische Bindungserfahrungen, psychosoziale Auffälligkeiten der primären Bezugspersonen, Drogenmissbrauch, niedriges Bildungsniveau, ablehnendes, feindseliges, inkonsistentes und vernachlässigendes Erziehungsmilieu, physische und psychische Gewalt, Verlust eines Elternteils oder Geschwisterkindes, schwierige Partnerschaft und Probleme bei der sozialen Integration in das unmittelbare Lebensumfeld sowie prekäre Lebenslagen, Armut und Fluchthintergründe.“

(vgl. Bleher u. Gingelmaier 2018)

Aktuelle Studien gehen davon aus, dass ca. zwanzig Prozent aller Heranwachsenden in ihrem Verhalten Auffälligkeiten zeigen (vgl. Bleher u. Gingelmaier 2018).

Nur ein Teil dieser zwanzig Prozent gehört dabei zu dem Personenkreis mit einem sonderpädagogischen Unterstützungs- und Beratungsbedarf und ein noch geringerer Teil erhält ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“. Dies sind aktuell ca. ein Prozent aller Heranwachsenden.

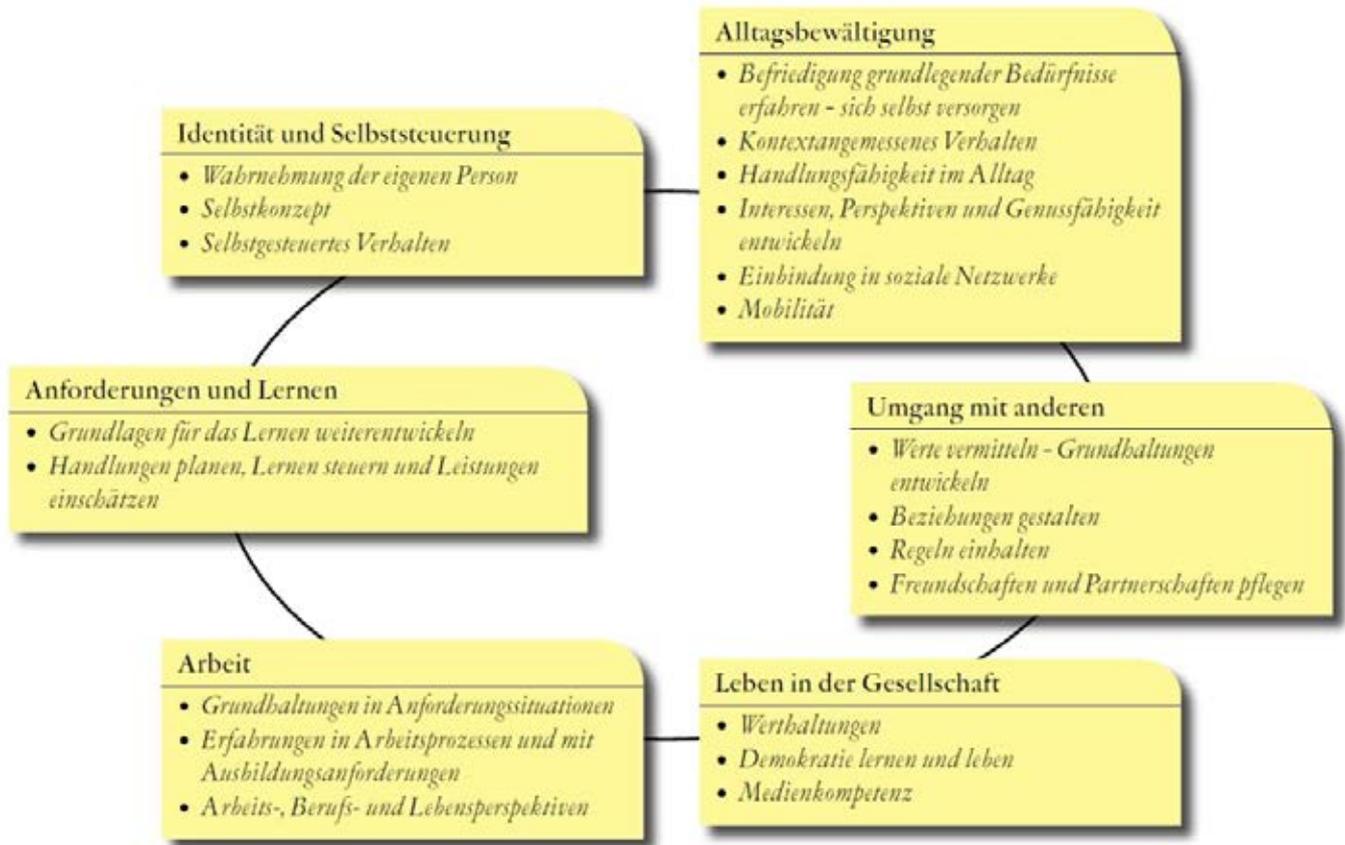
Die Zielgruppe im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (ESENT) bildet im engeren Sinn in erster Linie genau dieses eine Prozent. Im Kontext von Bera-

tung und Unterstützung im Rahmen des SOPÄDIE (Sonderpädagogischer Dienst) kommen als erweiterte Zielgruppe junge Menschen hinzu, die im gemeinsamen Verantwortungsbereich von Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik zu sehen sind. Als Abgrenzungsmerkmale von Zielgruppe und erweiterter Zielgruppe dienen insbesondere eine deutlich gesteigerte Häufigkeit des auffälligen Verhaltens, ein besonderer Schweregrad und eine besondere Beeinträchtigung in der individuellen Entwicklung von Aktivität und Teilhabe der jungen Menschen.

Nach Myschker (2009) weisen die Heranwachsenden auch im Förderschwerpunkt ESENT „ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungen abweichendes malad-

actives Verhalten“ auf, „das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann“ (S. 49).

Kategorial lassen sich diese Verhaltensstörungen zudem in internalisierende (nach innen gerichtete) und externalisierende (nach außen gerichtete) Störungsbilder aufteilen. Die Bedingungshintergründe für das auffällige Verhalten bzw. die Verhaltensstörungen finden sich in problematisch anzusehenden Aufwuchs-, Lebens-, Lern- und Teilhabebedingungen.



■ Abb.1: Übersicht über die Bildungsbereiche im Förderschwerpunkt aus dem „Bildungsplan Schule für Erziehungshilfe“, 2010, S. 10

Als Beispiele sind hier pointiert zu nennen:

- überdurchschnittlich häufig einschneidene biografische Erlebnisse (Vernachlässigung, Gewalterfahrungen, sexueller Missbrauch, Flucht, Krieg etc.)
- Vielzahl von Beziehungsabbrüchen und herausfordernde Bindungserfahrungen bzw. Beziehungstraumata in den ersten Lebensjahren
- Auswirkungen von Entwicklungsstörungen, Krankheiten und Behinderungen
- Abbrüche, Ausschlüsse und Scheiternserfahrungen in der schulischen Laufbahn
- Stigmatisierung und gesellschaftliche Randständigkeit (Armut, Kriminalität, Sucht etc.)

Bildungsinhalte im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (ESENT)

Im Förderschwerpunkt ESENT sollen Angebote gestaltet werden, die einen Beitrag leisten sollen, Aktivität und Teilhabe in lebensbedeutsamen Situationen zu sichern. Die Aufgabe der Pädagog:innen besteht darin, aufbereitete Übungsfelder bereit zu stellen und den Schüler:innen Hilfestellun-

gen anzubieten, sodass sie Verhaltensmuster, Routinen, Kenntnisse und Fertigkeiten im sozialen Miteinander und im Umgang mit eigenen Emotionen entwickeln können.

Parallel zu den Inhalten aus dem Bildungsplan der Schule für Erziehungshilfe liegen im Förderschwerpunkt ESENT die Bildungspläne und Curricula der allgemeinen Schulen. Hierbei kommt es darauf an, in welchem Bildungsgang jede:r einzelne Schüler:in unterrichtet wird.

Diagnostische Schwerpunkte

Verhalten wird grundsätzlich als subjektiv sinnvoll verstanden. Daher gilt es, mögliche Motive, Auslöser und Ursachen des gezeigten Verhaltens im Sinne eines „verstehenden Ansatzes“ in den Blick zu nehmen, um adäquate individuelle Bildungsangebote ableiten zu können.

Dazu ein Beispiel: Wird vom pädagogischen Personal das gezeigte Verhalten eines Schülers als „aggressiv“ beschrieben, führt dies nicht automatisch zur Schlussfolgerung, dass z. B. ein Token-System das geeignete erzieherische Mittel darstellt.

Denn: In Abhängigkeit davon, ob sich das „aggressive Verhalten“ auf schulische Überforderungssituationen, auf Traumatisierung, auf nicht-tragfähige Beziehungen zur Lehrkraft oder auf das familiäre Umfeld zurückführen lässt, ergeben sich teils gravierend unterschiedliche Ansatzpunkte für die Ausgestaltung der individuellen Bildungsangebote.

Das gezeigte Verhalten ist also nur als Symptom zu sehen. Es lässt keine kausalen Rückschlüsse auf eine bestimmte Ursache zu. Und: Das Symptom lässt zunächst einmal auch keine Schlüsse auf ein bestimmtes Bildungsangebot zu. Um als Praktiker:in in den verstehenden Ansatz einzusteigen, um situativ handlungsfähig zu bleiben und um nachhaltig Verhaltensweisen positiv verändern zu können, benötigt es zunächst eine möglichst präzise angelegte Beschreibung des gezeigten Verhaltens.

Verhalten beschreiben: In diesem ersten Schritt geht es um möglichst präzise Beschreibungen von Beobachtungen und Wahrnehmungen – und zwar ohne Interpretationen und Bewertungen. Die

Beschreibungen sollen unterschiedliche Perspektiven (Eltern, Kind, Lehrkraft, Diagnostiker:innen, weitere Expert:innen) sowie unterschiedliche Lebensbereiche (Schule, häusliches Umfeld, weitere Kontexte) berücksichtigen. Dabei muss sich der/die Diagnostiker:in insbesondere der Subjektivität der eigenen Wahrnehmungen sowie der Subjektivität der anderen Beobachter:innen bewusst sein.

Verhalten verstehen: Ausgehend von den Beschreibungen gilt es in einem zirkulären Prozess, das gezeigte Verhalten verstehen zu wollen. Dazu braucht es eine breite Kenntnis unterschiedlicher Theorien, einen Überblick zur Forschungslage relevanter Risiko- und Schutzfaktoren sowie diagnostisch relevante Informationen zu unterschiedlichen Lebensbereichen, personenbezogenen Faktoren, Umweltfaktoren, Körperfunktionen, Körperstrukturen und ggf. Diagnosen aus anderen Fachdisziplinen. Das Zusammenspiel aller diagnostischen Informationen, Theorien und eigenen Praxiserfahrungen ermöglicht in der Folge die Formulierung einer oder mehrerer Hypothesen, womit das gezeigte Verhalten in Zusammenhang stehen könnte. (Leitlinien ESENT 2019, S. 9)

Didaktische Aspekte

Verhalten begegnen: Verhalten verändert sich für gewöhnlich innerhalb eines längerfristigen Prozesses. Um aber auch kurzfristig einen gelingenden Alltag gestalten zu können, bedarf es eines Repertoires an situativen Handlungsmöglichkeiten auf der institutionellen und persönlichen Ebene.

Verhalten verändern: Ausgehend von einer oder mehreren spezifischen Hypothesen gilt es, passgenaue Bildungsangebote zu generieren, die dem jungen Menschen zunehmend Aktivität und Teilhabe unter Beachtung sozialer Normen ermöglichen. Die individuellen Bildungsangebote kön-

nen dabei auf unterschiedlichen Ebenen wirken. Zum einen sind Angebote denkbar, die unmittelbar an der Person selbst ansetzen oder durch die Veränderung von Umweltfaktoren mittelbaren Einfluss auf die Veränderung des Verhaltens haben. (ebd., S. 9)

Neben den individuellen Angeboten können folgende, eher allgemeinere, didaktische Prinzipien und Schwerpunkte im Bereich Emotionale und Soziale Entwicklung benannt werden:

- Die Lehrkraft macht sozial-emotionale Kompetenzentwicklung gezielt zum Unterrichtsgegenstand.
- Die Lehrkraft unterstützt Schüler:innen über unterschiedliche Angebote, Zugänge zu Unterricht und zu ihrem eigenen Verhalten zu finden.
- Die Lehrkraft berücksichtigt die Erlebens- und Verhaltensweisen der Schüler:innen mit dem Ziel, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen.
- Die Lehrkraft sorgt für eine gute Qualität der Beziehungsgestaltung.
- Die Lehrkraft schafft ein Setting, in dem gelingende Interaktion gezielt anvisiert und möglich wird.
- Die Lehrkraft sichert den Strategieerwerb zu sozial kompetentem Verhalten.
- Die Lehrkraft didaktisiert Realsituationen zur Erprobung und Übung von kontextangemessenem Verhalten.
- Die Lehrkraft bietet im Bedarfsfall passgenaue Bildungs- und Erziehungsangebote bei bestehenden ICD-10-Diagnosen.
- Die Lehrkraft berücksichtigt relevante Aspekte der kulturosoziologischen Didaktik.
- Die Lehrkraft sorgt für einen verlässlichen Rahmen.
- Die Lehrkraft gestaltet wissenschaftlich fundierte präventive und reaktive Maßnahmen.

- Die Lehrkraft kooperiert mit der Jugendhilfe, Psychiatrien, Therapeut:innen und anderen Unterstützungssystemen.

Die zentrale Grundlage als Lehrkraft im Förderschwerpunkt ESENT ist eine nicht an Bedingungen geknüpfte Anerkennung der Person in ihrem „Sein“ – losgelöst vom aktuell gezeigten Verhalten. Dies bedeutet, bindungsrelevante Situationen (Frustration, Angst, Konflikte, Grenzüberschreitungen) auszuhalten, als zuverlässige Begleitperson darauf zu reagieren und dadurch soziale Gegenerfahrungen zu bisherigen Erlebnissen zu ermöglichen. Beziehungen, die so gestaltet werden, tragen zu einer emotional-sozialen Entwicklung bei und bilden die Kernaufgabe im Förderschwerpunkt ESENT. |

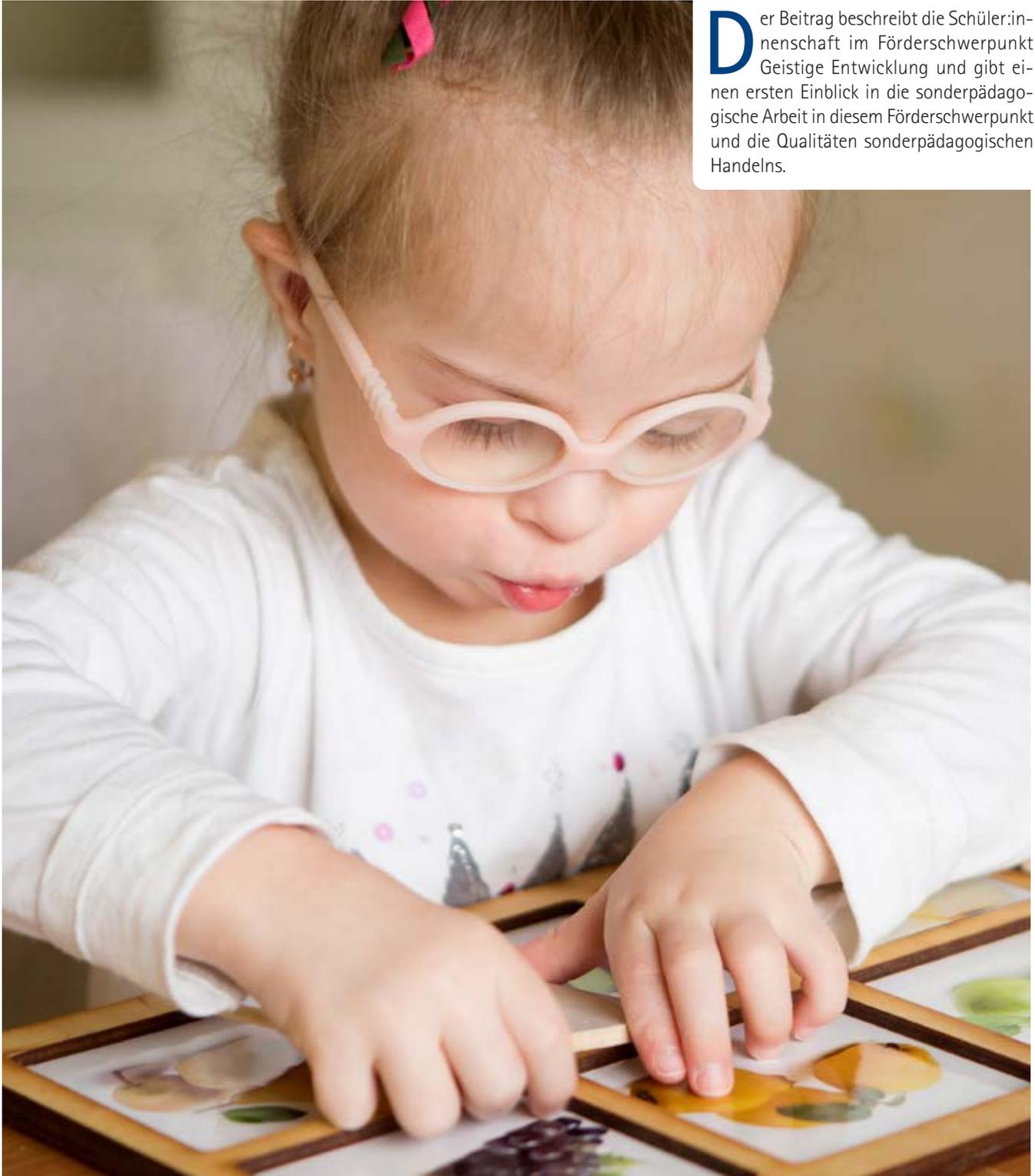
Literatur

Bleher, W. u. Gengelmaier, S. (2018): Zum Selbstverständnis einer sonderpädagogischen Fachdisziplin: Das Positionspapier der Forschenden und Lehrenden der „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“/ des Förderschwerpunkts „emotionale und soziale Entwicklung“ an bundesdeutschen Hochschulen. Unveröff. Manuskript 11/2018. – Myschker, N. u. Stein, R. (2009): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen - Ursachen - Hilfreiche Maßnahmen. Stuttgart: Kohlhammer. – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2010): Bildungsplan - Schule für Erziehungshilfe. – Brandstetter, R. u. a. (2019): Leitlinien im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. SAF Freiburg. https://sopaedseminar-fr.de/verwaltung/lib/exe/fetch.php?media=wiki:ausbildung:fachrichtung:leitlinien_esent.pdf

Silvia Kopp

Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Neue mentale Konzepte und Handlungsoptionen



Der Beitrag beschreibt die Schüler:inenschaft im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und gibt einen ersten Einblick in die sonderpädagogische Arbeit in diesem Förderschwerpunkt und die Qualitäten sonderpädagogischen Handelns.

Im Förderschwerpunkt sind die Bereiche der Frühförderung, das Unterrichten an einem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum (SBBZ) oder das Unterrichten in einem inklusiven Bildungsangebot bzw. in einer kooperativen Organisationsform an einer allgemeinen Schule zentrale Praxisfelder. Grundlage für alle Praxisfelder ist eine kriteriengeleitete sonderpädagogische Diagnostik. Von ihr werden individuelle Bildungsangebote und die Feststellung eines Anspruchs auf ein individuelles Bildungsangebot im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung abgeleitet. Jede Lernbiografie wird individuell begleitet, evaluiert und dokumentiert auf der Grundlage des Fachkonzeptes der Individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB).

Schüler:innen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Die Sonderpädagogik in diesem Förderschwerpunkt nimmt junge Menschen in den Blick, die vornehmlich in den Bereichen der Selbstversorgung, der Kommunikation, der Mobilität sowie der interpersonellen Interaktionen und Beziehungen erheblich beeinträchtigt sind.¹ Hinzu kommen funktionale Schwierigkeiten bei den mentalen und bewegungsbezogenen Funktionen sowie gegebenenfalls im Bereich der Sinnesfunktionen.²

Diese können unterschiedliche Ursachen haben, daher muss das bio-psycho-soziale Bedingungsgefüge in jedem Fall ausgewogen betrachtet werden. Im Wesentlichen sind kognitive und adaptive Fähigkeiten in den Blick zu nehmen und diese auf gezeigte Aktivitäten, Umweltfaktoren und die individuelle Persönlichkeit jedes einzelnen jungen Menschen zu beziehen, um dem komplexen Phänomen gerecht zu werden. Es gilt, stets den Grad der Beeinträchtigung und die Art der Barriere herauszuarbeiten, um zielgerichtete Bildungsangebote zu unterbreiten oder ge-

gebenfalls einen Anspruch im Sinn des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung festzustellen. Dabei wird Bezug auf die im weiteren Text erwähnten theoretischen Grundlagen sowie auf alle allgemeinen Entwicklungstheorien genommen.

Biologisch-organische oder genetische Beeinträchtigungen bilden häufig den Ausgangspunkt für eine geistige Behinderung. Das können z.B. klinische Syndrome sein oder auch Strukturschädigungen, die vor, während oder nach der Geburt verursacht werden.

Bedeutsame diagnostische Kategorien

Die Erhebung diagnostischer Daten für die Feststellung eines Bildungsanspruchs und die Gestaltung von individuellen Bildungsangeboten werden anhand des bio-psycho-sozialen Modells der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) strukturiert. Hierfür werden im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung standardisierte Intelligenz- und Entwicklungstests formell und informell eingesetzt.

Ebenso bedeutsam sind die theoriegeleitete und strukturierte Beobachtung, die Exploration und die Analyse medizinischer, therapeutischer sowie schulischer Dokumente. Eine mehrperspektivische Datenerhebung stellt dabei ein besonders bedeutsames Qualitätsmerkmal dar.

Aktivität und Teilhabe

Ausgangspunkt sonderpädagogischer Diagnostik im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung sind in der Regel systematisierte Beobachtungen auf der Ebene von Aktivität und Teilhabe. Diese umfassen die Lebensfelder personales und selbstständiges Leben, soziales und gesellschaftliches Leben sowie Arbeitsleben (Bildungsplan 2022). Ebenso werden die Kompetenzen

in den Bereichen Kommunikation, Lesen und Schreiben sowie Rechnen beschrieben.

Diese Kompetenzbereiche stehen in engem Bezug zu den Lebensfeldern, denn die Lebensfelder fokussieren fundamentale Bereiche der Lebensgestaltung.³ Teilhabe ist erst dann möglich, wenn Kompetenzen in den Lebensfeldern erworben werden. Abgeglichen und ergänzt werden die Daten mit beobachtbaren Aktivitäten folgender Domänen der ICF-CY: Allgemeine Aufgaben und Anforderungen, Lernen und Wissensanwendung, interpersonelle Interaktionen und Beziehungen sowie Mobilität.

Körperfunktionen und -strukturen

Um erfolgreiches Lernen zu ermöglichen, ist es notwendig, den Prozess des Lernens im Allgemeinen und im Spezifischen für Schüler:innen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zu verstehen.

Das Modell der „guten Informationsverarbeitung“ (GIV-Modell von Pressley, Borkowski u. Schneider 1989) verweist auf relevante Ressourcen für erfolgreiches Lernen, die in den folgenden Jahren immer wieder empirisch bestätigt wurden.⁴ Daher werden auf der Ebene der Körperfunktionen und -strukturen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung im Rahmen sonderpädagogischer Diagnostik insbesondere die mentalen Funktionen in den Blick genommen.⁵

Menschen mit einer geistigen Behinderung weisen oft Besonderheiten in verschiedenen Teilbereichen des Gedächtnisses auf. Begrenzte Speicherstrukturen, eine verlangsamte Enkodierungs- und Abrufgeschwindigkeit sowie geringere metakognitive Kontrollen führen dazu, dass es zu Schwierigkeiten bei Aufgaben kommt, die den aktiven Gebrauch von mentalen, vor allem sprachlichen Verarbeitungsstrategien erfordern.⁶



Nach aktuellem Forschungsstand wird beschrieben, dass besondere Probleme im phonologischen Arbeitsgedächtnis, in der Fähigkeit, irrelevante Reize zu hemmen, in sprachgebundenen Langzeitgedächtnisleistungen sowie im Generieren und Übertragen von Strategien auftreten. Somit sind für die Betroffenen Handlungsplanung, Monitoring und das Verwenden von Lernstrategien selten sicher möglich. Leistungen des impliziten Langzeitgedächtnisses sind hingegen meist kaum beeinträchtigt.⁷

Lernen bedeutet, immer wieder neue mentale Konzepte und neue Handlungsoptionen zu entwickeln. Neuromuskuloskeletale und bewegungsbezogene Funktionen sind, neben den mentalen Funktionen, eine zentrale Grundlage Wissen zu generieren.⁸ Die Funktionen der Sinne und des Schmerzes, des kardiovaskulären Systems und des Stoffwechsels beeinflussen das eigene Erleben und die Bereitschaft zu lernen. Sie sind bei verschiedenen Syndromen nachweislich geschädigt und bilden eine weitere diagnostische Kategorie.

Kontextfaktoren

Um gesammelte Daten in den Bereichen Körperfunktionen und -strukturen sowie Aktivität und Teilhabe fundiert beurteilen zu können, werden zwingend alle Informationen des Kontextes hinzugezogen. Das bio-psycho-soziale Modell der ICF-CY unterteilt die Kontextfaktoren in Umweltfaktoren und personenbezogene Faktoren. Gerade Lernende im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung sind auf eine Umwelt angewiesen, die vielfältige Anregungen und Lernchancen wiederholend und überdauernd anbietet, da

das Lernen, wie oben beschrieben, eine enorme Herausforderung darstellt. Hinzu kommen Barrieren, die in der Person verankert sind: So sind intrinsische Motivation oder das eigenständige Entwickeln von Interessen keine Selbstverständlichkeit. Hinzu kommen oft Misserfolgserfahrungen beispielsweise beim Lernen und bei interpersonellen Interaktionen, sodass die Lernenden häufig ein negatives Selbstkonzept haben, was wiederum die überdauernden Gefühle maßgeblich beeinflussen kann. Folglich sind nicht nur entwicklungsförderliche Anregungen, sondern auch ermutigende und Halt gebende Begleitpersonen zentrale Umweltfaktoren.

Lernende im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung kommunizieren häufig lautsprachlich nicht sicher. Aus diesem Grund ist die Versorgung mit Hilfsmitteln, die eine barrierefreie Kommunikation ermöglichen, essenziell. Zusammenfassend betrachtet wird der Anspruch auf ein Bildungsangebot im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung dann gegeben, wenn

- kognitive und adaptive Kompetenzen, also soziale, praktische und konzeptionelle Fähigkeiten erheblich in ihrer Entwicklung verzögert sind,
- motorische und gesundheitliche Aspekte hinzukommen,
- besonderer struktureller und personeller Unterstützungsbedarf anzunehmen ist bei Handlungen und Tätigkeiten, bei der zeitlichen und räumlichen Orientierung, bei der Gestaltung von Interaktionen, bei der Selbstversorgung und Mobilität sowie der Adaption, der Regulation und Reflexion von Emotion und Verhalten,

- eine erhebliche zeitliche Verzögerung im Erwerb von schriftsprachlichen und mathematischen Kompetenzen anzunehmen ist,
- Schwierigkeiten und erhebliche Schwankungen im Lern- und Leistungsverhalten sichtbar sind,
- die maßgeblichen Schwierigkeiten nicht allein auf eine Sinnesschädigung oder motorische Beeinträchtigung zurückgeführt werden können,
- die Barrieren in den Umweltfaktoren sowie bei den personenbezogenen Faktoren längerfristig unveränderlich sind,
- ohne sonderpädagogisches Bildungsangebot prognostisch die Entwicklung im schulischen und persönlichen Bereich stagnieren wird.

Erst wenn erhebliche, mittel- bis langfristige Beeinträchtigungen der Aktivitätsentwicklung und der Teilhabe in den oben aufgeführten Bereichen zu beobachten bzw. zu erwarten sind und davon auszugehen ist, dass ein Bildungsangebot des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung zu einer Steigerung der Teilhabe führt, kann der Anspruch festgestellt werden.

Gestaltung von individuellen Bildungsangeboten

Prinzipiell erfolgt die Ausgestaltung von Bildungsangeboten im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung unter Berücksichtigung der Entwicklungs-, der Ressourcen- und der Lebensweltorientierung. So kann man im Sinne der Entwicklungsorientierung oftmals auf Lehrwerke und Konzepte aus der allgemeinen Pädagogik zurückgreifen, die dem Entwicklungsstand im jeweiligen Bereich entsprechen. Hierbei ist aller-



dings die Lebensweltorientierung im Blick zu behalten und das verwendete Material so anzupassen, dass es zu der derzeitigen Lebenssituation und dem Lebensalter der Schüler:innen passt.

Den Einschränkungen der kognitiven Ressourcen der Schüler:innen Rechnung tragend gilt es, im Unterricht auf Prinzipien zurückzugreifen, die im Sinne der ressourcenorientierten Lernförderung⁹ erfolgreiche Lernprozesse initiieren und möglichst gute Lernergebnisse ermöglichen.

Im Unterricht werden stets Elemente der unterstützenden Kommunikation, des erweiterten Lesens und der Didaktisierung von pflegerischen Handlungen eingebunden. Ebenso bedarf es einer zielgerichteten Didaktisierung des Alltags und einer Fokussierung auf die selbstständige Lebensführung. Die Ausgestaltung von Bildungsangeboten im Förderschwerpunkt bezieht stets die jeweils relevante Fachdidaktik mit ein. Alle Grundsätze gelten unabhängig vom Lernort.

Lernende im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung profitieren maßgeblich davon, wenn

- eine erkennbare Schwerpunkt- und Zielsetzung erfolgt und Lernwege transparent sind,
- auf irrelevante und ablenkende Details verzichtet wird und eine Konzentration auf bekannte Methoden und Aufgabenformate vorhanden ist,
- Wiederholungen, Rhythmisierung des Alltags und Strukturierung des Kontextes eingesetzt werden,
- Lernen in Alltagshandlungen möglich

und der Lerngegenstand ausgehend vom Konkreten hin zum Abstrakten aufbereitet ist,

- handlungsorientierter Unterricht umgesetzt und Selbsttätigkeit ermöglicht wird,
- notwendige Hilfsmittel integriert werden,
- die Erschließung der Sinnzusammenhänge von Welt durch Nutzung des gesamten Spektrums der Aneignungsmöglichkeiten möglich ist.

Eine detaillierte Übersicht über Qualitätskriterien und entsprechende Indikatoren von individuellen Bildungsangeboten sowie eine ausführliche Darstellung der Kriterien für Diagnostik und Unterricht sind zu finden unter:

<https://sopaedseminar-fr.de/verwaltung/doku.php?id=wiki:ausbildung:fachrichtung:uebergreifend:qualitaetsrahmen> |

Anmerkungen

- 1) Die aufgeführten Bereiche erleichtern eine erste Unterscheidung zu jungen Menschen mit Beeinträchtigungen des Lern- und Leistungsverhaltens im Sinne der KMK-Empfehlungen.
- 2) KMK-Empfehlung (2021) sowie ICF (2011)
- 3) Vgl. Bildungsplan für Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (2022), S. 8
- 4) Vgl. Kuhl, J., Hecht, T., Euker, N. (2016): S. 43f.
- 5) ebd.

6) Vgl. Sarimski 2003 und Kuhl, J., Hecht, T., Euker, N. (2016): S. 43f.

7) Vgl. Sarimski, K. in Kuhl, J., Euker, N. (2016): S. 48 und vgl. Bildungsplan für Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (2022), S. 13

8) Vgl. KMK-Empfehlung (2021), S. 8 und Schäfer (2019): S. 404ff.

9) Vgl. Hecht (2014) und Krajewski, Ennemoser (2010)

Literatur

Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 19.3.2021: Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung, <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/kmk-ueberarbeitetempfehlung-zum-sonderpaedagogischen-schwerpunkt-geistige-entwicklung.html>, entnommen am 1.12.2022. - Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler. - Kuhl, J., Euker, N. (2016): Evidenzbasierte Diagnostik und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung. Bern. - McGrew, K. S. (2005): The Cattell-Horn-Carroll theory of cognitive abilities. Past, present and future. In: D. P. Flanagan, P. L. Harrison (Eds.): *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (2nd edition, pp. 136-181). New York, NY: Guilford Press. - Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2022): Bildungsplan für Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches

angebot im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. http://bildungsplaene-bw.de/Lde/Bildungsplaene_SOP, entnommen am 1.12.2022. - Ratz, Christoph (Hg.) (2011): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Oberhausen. - Sarimski, Klaus (2007): Gedächtnis, Gedächtnisprozesse. In: Theunissen, Georg, Kulig, Wolfgang, Schirbort, Kerstin (Hg.): *Handlexikon Geistige Behinderung*, Stuttgart, 131ff. - Speck, Otto (2007): Geistigbehindertenpädagogik und Geistige Behinderung. In: Theunissen, Georg, Kulig, Wolfgang, Schirbort, Kerstin (Hg.): *Handlexikon Geistige Behinderung*, Stuttgart, 134ff. - Stein, R. (2013): Kritik der ICF-CY – eine Analyse im Hinblick auf die Klassifikation von Verhaltensstörungen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 64 (3), 106-115. - Trost, Rainer (2008): Bedingungsanalytische Diagnostik – ein Vorschlag zur Überwindung alter Gräben. In: Hiller, G.G. (Hg.): *Der diagnostische Blick*. Laupheim, 165-192.

Anna Meißner

Förderschwerpunkt Sprache

Sonderpädagogische Diagnostik und Angebote



Sowohl Kinder mit Risikofaktoren im Bereich Sprache als auch Kinder mit Sprachstörungen oder -behinderungen gehören zu der Zielgruppe des Förderschwerpunktes Sprache. Die Faktoren, die sich ungünstig auf die Sprachentwicklung auswirken können, sind zahlreich.

Die kindliche Sprach- und Kommunikationsentwicklung resultiert aus dem Zusammenspiel des kindlichen Potenzials, seines Gesundheitszustands sowie der Unterstützung aus dem Umfeld und der Familie.

Die individuellen Probleme zeigen sich meist auf mehreren Sprachebenen.

Störungen des Sprechens und der Sprache liegen bei zeitlichen und inhaltlichen Abweichungen von der normalen Sprech- und Sprachentwicklung vor. Betroffen sein können das Sprachverständnis oder die Sprachproduktion in gesprochener Sprache in einem, mehreren oder allen sprachlich-kommunikativen Bereichen: Prosodie, Aussprache (Phonetik-Phonologie), Wortschatz (Lexikon und Semantik), Grammatik (Morphologie und Syntax) und Pragmatik.

Zudem können die Stimme, die motorische Sprechkontrolle und der Redefluss betroffen sein. Die sprachlichen Schwierigkeiten oder Störungen können in unterschiedlichem Ausmaß in Produktion (expressive Anteile) und Perzeption (rezeptive Anteile) bestehen.

Relevant für die Kompetenzentwicklung können zusätzliche Einschränkungen im Bereich der Körperfunktionen sein (z. B. auditive Wahrnehmung und Verarbeitung, Kurzzeitgedächtnis, Abruf aus dem Langzeitgedächtnis), die einen hemmenden Einfluss auf die Kommunikation haben.

Die Einschränkungen können (prognostisch) einen hemmenden Einfluss auf den Erwerb der Kulturtechniken (Schriftsprache, mathematische Kompetenzen) haben. Des Weiteren können Einschränkungen im Bereich der Körperstrukturen vorliegen, z. B. Lippen-Kiefer-Gaumenspalte, Aphasie, verbale Dyspraxie usw.

Außerdem wirken sich die Barrieren in den Umweltfaktoren hemmend auf re-

levante Aktivitäts- und Teilhabebereiche aus und sind zeitlich unveränderlich. Die personbezogenen Faktoren (Identität und Selbstbild) und damit die sozial-emotionale Ebene werden durch Einschränkungen in der Kommunikation gehemmt. Kinder mit einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Förderschwerpunkt Sprache erhalten diesen auf Grundlage einer ausführlichen individuellen sonderpädagogischen Diagnostik.

Der Bildungsanspruch kann an einem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum (SBBZ) Sprache oder in einem inklusiven Bildungsangebot an einer allgemeinen Schule eingelöst werden.

Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren

Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren mit dem Förderschwerpunkt Sprache sind als Durchgangsschulen konzipiert und führen Schüler:innen in die allgemeine Schule zurück, sobald aufgrund der erworbenen sprachlich-kommunikativen Kompetenzen eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht der allgemeinen Schule zu erwarten ist. Um Rückschulungen erfolgreich zu ermöglichen und weiterhin eine entsprechende Förderung stattfinden zu lassen, werden nachhaltig angelegte Formen der Zusammenarbeit mit den allgemeinen Schulen angestrebt. SBBZ Sprache gibt es für den Bildungsgang Grundschule und vereinzelt auch für die Sekundarstufe I.

Im Hinblick auf die entwicklungswirksame und präventive Bedeutung früher Hilfen bieten die Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren mit Förderschwerpunkt Sprache über ihre sonderpädagogischen Beratungsstellen und Schulkindergärten ein differenziertes Angebot an Beratung und Förderung im frühkindlichen Bereich an. Im Rahmen dieser

Frühförderung arbeiten sie eng mit den Eltern und den Kindertageseinrichtungen zusammen. Dadurch wird gewährleistet, dass über abgestimmte Förderkonzepte dem jeweiligen individuellen Unterstützungsbedarf eines Kindes, unabhängig vom Förderort, frühzeitig und nachhaltig Förderung zukommt.

Ein kurzer Blick in die Bildungsinhalte und Bildungspläne

Übergeordnete Zielsetzung sonderpädagogischen Handelns im Förderschwerpunkt Sprache ist es, Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, ihre Aktivitätspotenziale zu entfalten und ihre Teilhabemöglichkeiten zu erweitern. In einer zunehmend „inklusiver“ werdenden Bildungslandschaft erfordert dies mehr denn je, sonderpädagogische Qualitäten im Allgemeinen und förderschwerpunktspezifische Qualitäten im Speziellen herauszustellen sowie deren lernortunabhängige Umsetzung zu sichern. Dies gilt gleichermaßen für die sonderpädagogische Diagnostik (im Förderschwerpunkt Sprache) sowie die daran anknüpfenden (förderschwerpunktspezifischen) individuellen Bildungsangebote.

Der Bildungsplan der Schule für Sprachbehinderte in Baden-Württemberg (2012) formuliert folgende Bildungsbereiche:

- *Kommunikation und Beziehung*: Beziehungen eingehen und gestalten – miteinander kommunizieren
- *Identität und Selbstkonzept*: Selbstwahrnehmung – Selbstkonzept – Selbstständigkeit und Selbstbestimmung
- *Anforderungen und Lernen*: Voraussetzungen für schulisches Lernen schaffen – Handlungen planen – Lernen steuern – Leistungen wahrnehmen und reflektieren
- *Leben in Gesellschaft*: Mit Werten umgehen und Einstellungen entwickeln –

Demokratie lernen und leben – Medienkompetenz – Arbeit

„Sprache und Lernen“ ist dabei handlungsleitend für alle Bildungsangebote der SBBZ Sprache und bildet den Rahmen für den Erwerb der in den Bildungsbereichen beschriebenen Kompetenzen. Gleichwertig zum Tragen kommen die Kompetenzformulierungen der Bildungspläne des jeweiligen Bildungsganges (Grundschule, Sekundarstufe I).

Diagnostische Schwerpunkte

Kompetente Diagnostik von sprachlichen Schwierigkeiten ist besonders wichtig, um diese richtig einordnen und mögliche Ursachen entdecken zu können.

Um eine Einschätzung zu den Kompetenzen eines Kindes vornehmen zu können, müssen unter anderem die Bezugsgrößen im Bereich von Aktivität und Teilhabe in den Blick genommen werden. Im Bereich Sprache sind die Bezugsgrößen der Bildungsplan der Schule für Sprachbehinderte in Baden-Württemberg (2012) und die darin formulierten Bildungsbereiche sowie die Kompetenzformulierungen der Fächer und Fächerverbünde der Bildungspläne des jeweiligen Bildungsganges (Grundschule, Sek. I) der allgemeinbildenden Schulen.

Bezogen auf die diagnostischen Kategorien im Bereich der Körperfunktionen und -strukturen werden folgende in den Blick genommen:

- **Körperfunktionen:** Sinnesfunktionen (z. B. Funktionen des Hörens und Sehens), mentale Funktionen (Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Wahrnehmungsverarbeitung (z. B. auditiv, visuell, räumlich-visuell), kristalline Fähigkeiten (z. B. lexikalisches Wissen, grammatisches Wissen, Sprachverständnis), fluides Denken und Problemlösen, Stimm- und Sprechfunktionen

- **Körperstrukturen:** Strukturen, die an der Stimme und dem Sprechen beteiligt sind (Zähne, Gaumen, Zunge, Lippen)

Insbesondere Einschränkungen in den o. g. Körperfunktionen können zu Schwierigkeiten sowohl in der Kompetenzentwicklung im Bereich Sprache und Lernen, in den Fächer- und Fächerverbänden (v. a. in den Kulturtechniken), als auch sekundär in den Bildungsbereichen „Kommunikation und Beziehungen gestalten“ sowie „Identität und Selbstkonzept“ führen. Umgekehrte Effekte sind ebenfalls bedeutsam.

Die diagnostischen Kategorien im Bereich Kontextfaktoren (personbezogene Faktoren und Umweltfaktoren) sind im Zusammenhang von Aktivität und Teilhabe zu betrachten (s. S. 4).

Maßgeblich für die Einschätzung, ob bei einem Kind oder Jugendlichen ein Bedarf an sonderpädagogischer Beratung und Unterstützung oder ein Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Förderschwerpunkt Sprache vorliegt, ist das theoriegeleitete „Aufeinander-Beziehen“ von Körperfunktionen und -strukturen sowie Kontextfaktoren (personbezogene Faktoren und Umweltfaktoren) auf den Ist-Stand der Kompetenzentwicklung im Bereich von Aktivität und Teilhabe.

Im Spiegel der o. g. diagnostischen Kategorien werden somit nicht nur Hinweise für die Einschätzung gegeben, ob ein Bedarf an sonderpädagogischer Beratung und Unterstützung bzw. ein Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Förderschwerpunkt Sprache vorliegt, sondern insbesondere auch mögliche Konsequenzen für die Didaktisierung (Ziele und Bildungsangebote) abgeleitet.

Didaktische Schwerpunkte

Sonderpädagogische Bildungsangebote im Förderschwerpunkt Sprache basieren

auf wissenschaftlich fundierten Untersuchungsergebnissen bzgl. ihrer Effektivität. Die Ableitung von Bildungsangeboten erfolgt auf der Basis einer theoriegeleiteten Hypothesenbildung im Vorfeld. Die Gesamtheit aller Bildungsangebote bilden sich im Schulprogramm, im Schulcurriculum und in der individuellen Bildungsplanung ab.

Den Einschränkungen eines jungen Menschen in seinen Körperfunktionen und -strukturen sowie den für ihn bestehenden Barrieren in den Kontextfaktoren (personbezogene Faktoren und Umweltfaktoren) wird im Förderschwerpunkt Sprache durch folgende förderschwerpunktspezifische individuelle Bildungsangebote begegnet:

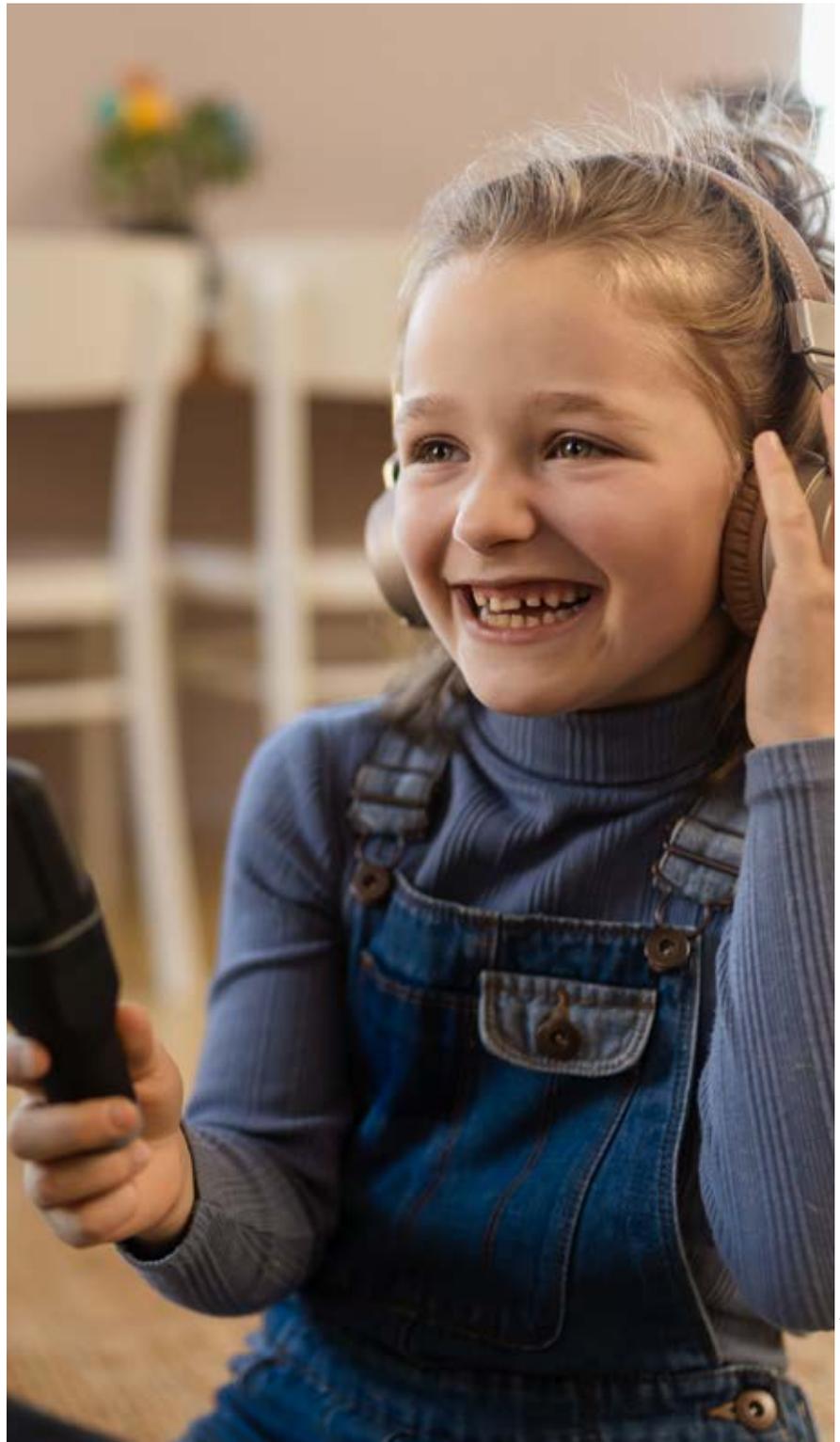
- Einsatz der Lehrer:innensprache als wichtige sprachliche Vorbildfunktion (z. B. Reduktion der Äußerungskomplexität, Verdeutlichen und Evozieren sprachlicher Strukturen, Einsatz von Modellierungstechniken)
- Sicherung und Förderung des (verbalen und schriftlichen) Sprachverständnisses (z. B. durch Visualisierung, handlungsbegleitendes Sprechen)
- Bildungsangebote zu Pragmatik und Kommunikation (z. B. Förderung der Erzählfähigkeit, Förderung der Gesprächsführungskompetenz)
- Bildungsangebote zu Semantik und Lexikalik (z. B. Elaboration auf Lemma- und Lexemebene)
- Bildungsangebote zu Morphologie und Syntax (z. B. Einsatz von Modellierungstechniken)
- Bildungsangebote zu Phonetik und Phonologie (z. B. Bildungsangebote zur Weiterentwicklung mundmotorischer Fähigkeiten)
- Bildungsangebote zu Lesen und Schreiben in den Bereichen Lesetechnik und Leseverwendung, Schreibtechnik und Schreibverwendung

- Bildungsangebote zur Wahrnehmung und Steuerung des eigenen Redeflusses
- Bildungsangebote zu Rhythmik und Musik
- Aufbau eines positiven Selbstkonzepts mit dem Wissen um eigene Stärken und Schwächen und dem Bewusstsein über Kompensationsmöglichkeiten.

Eine detaillierte Übersicht über die Qualitätskriterien und entsprechenden Indikatoren der Qualitätsbereiche für Lehr-Lern-Situationen sind zu finden unter:
<https://sopaedseminar-fr.de/verwaltung/doku.php?id=wiki:ausbildung:fachrichtun g:uebergreifend:qualitaetsrahmen> |

Literatur

Kannengieser, S. (2015): Sprachentwicklungsstörungen. München: Urban & Fischer. - Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2012): Bildungsplan der Schule für Sprachbehinderte (https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/schularten/sonderpaedagogische-bildung/sonderpaedagogische-bildungs-und-beratungszentren-sbbz/sbbz_sprache). - Bühler, D., Ernst, B. (2020): Sprachentwicklung des jungen Kindes. Checkliste für den Kinderarzt (<https://link.springer.com/article/10.1007/s00112-020-00842-x>). - Reber, K., Schönauer-Schneider, W. (2018): Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. - Stecher, M., Stather, L., Rauner, R., Waidmann, A. (2021): Leitlinien im Förderschwerpunkt Sprache. Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Freiburg. Abteilung Sonderpädagogik. - Stecher, M., Rauner, R. (2022): Arbeitshilfen Kommunikation (<https://wsd-bw.de/doku.php?id=wsd:arbeitshilfen:kommunikation>, CC BY-SA 4.0).



Thomas Walter

Förderschwerpunkt Lernen

Bildungspläne und Klientel



Der Anteil der Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) mit dem Förderschwerpunkt Lernen ist innerhalb der Sonderpädagogik am größten. In Baden-Württemberg wurden im Schuljahr 2022/23 an diesen SBBZ insgesamt 17.725 Schüler:innen beschult (von insgesamt 1,011 Mio. Schüler:innen in Baden-Württemberg sind 53.503 mit sonderpädagogischen Bildungsangeboten). Dazu kommen noch Schüler:innen, die inklusiv beschult werden.¹ Tendenziell steigt momentan der Bedarf an sonderpädagogischer Förderung – sowohl im SBBZ als auch in der Inklusion. Lehrkräfte in diesem Bereich sind aktuell Mangelware.

Zielgruppe des Förderschwerpunktes Lernen

Sonderpädagogische Expertise im Förderschwerpunkt Lernen nimmt junge Menschen in den Blick, die über einen längeren Zeitraum die definierten Bildungsziele im vorschulischen Bereich, in allgemeinen Schulen, in kooperativen Organisationsformen, in inklusiven Bildungsangeboten, in Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren mit allgemeinem Bildungsgang und dem Bildungsgang „Lernen“ sowie in der beruflichen Bildung nicht oder nur in Ansätzen erreichen.



Diese Kinder und Jugendlichen zeichnen sich dadurch aus, dass sie Lernschwierigkeiten oder eine Lernbeeinträchtigung bzw. eine -behinderung (vgl. Sozialgesetzbuch III) haben und somit sonderpädagogische Unterstützung im Bereich „Lernen“ (Kultusministerkonferenz/KMK 1999/2019) benötigen. Kulturtechniken und deren Vorläuferfähigkeiten, die Aneignung, Anwendung und Reflexion von Lernstrategien sowie altersangemessenes Sozialverhalten sind für sie eine besondere Herausforderung. Dies hat Auswirkungen auf ihre Möglichkeiten zur Teilhabe in weiteren Lebensbereichen wie z. B. die selbstständige Lebensführung oder die Vorbereitung auf die Arbeitswelt.²

Ein kurzer Blick in die Bildungspläne

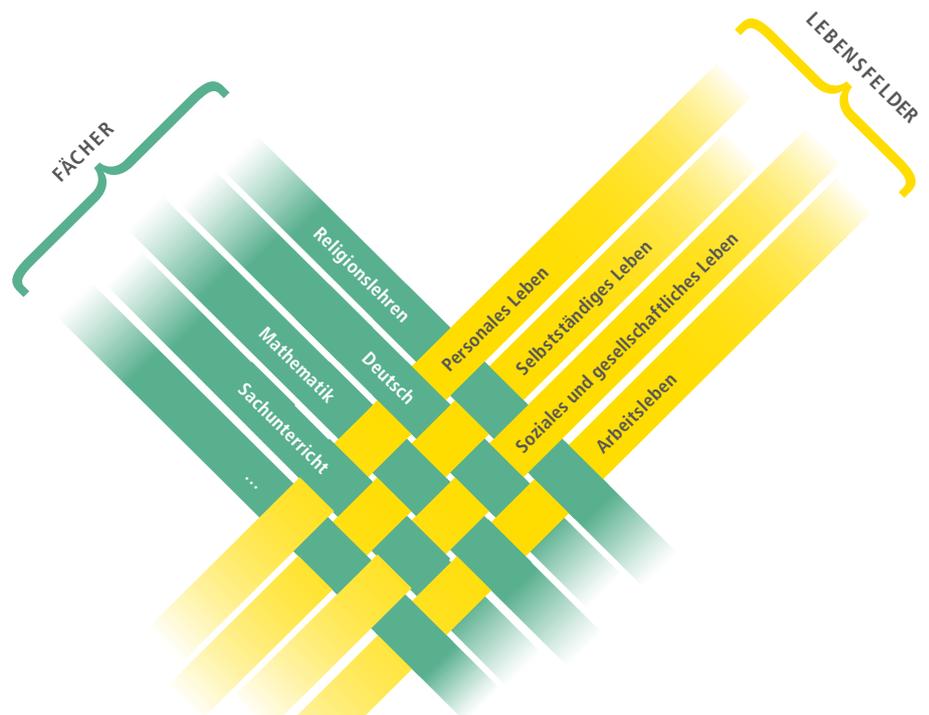
In Baden-Württemberg werden im Bereich Sonderpädagogik zielgleiche und zieldifferente Bildungsgänge unterschieden. Der Förderschwerpunkt Lernen ist neben dem Bereich Geistige Entwicklung ein Plan, der zieldifferente Kompetenzen beschreibt. Er gilt für alle Kinder mit einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot, unabhängig vom Lernort, also insbesondere für die inklusiv beschulten Schüler:innen. Es gibt keine festen Zuordnungen, was wann erreicht sein soll oder muss. Somit gibt es auch keine klassenspezifischen Vergleichsarbeiten, da die individuelle Bezugsnorm im Rahmen des Fachkonzeptes individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB) als Grundlage des Bildungsplanes gilt.

Die Fächer sind weitgehend an den Bildungsplan der Sekundarstufe I angepasst, um eine Durchlässigkeit im Schulsystem zu gewährleisten. Dies wurde auch durch die Verlinkungen zwischen dem Bildungsplan 2022 und dem Bildungsplan 2016 sichergestellt.³

Die Unterrichtsplanung anhand von „Lebensfeldern“ (Abb. 1) in Koppelung mit den Fächern ist eines der zentralen Besonder-



■ Abb. 1: Ausgangspunkt für die Strukturierung des Bildungsplans Sonderpädagogik sind vier „Lebensfelder“. Damit sind Lebensgestaltungsbereiche der Schüler:innen gemeint.



■ Abb. 2: Verflechtungen zwischen Lebensfeldern und Fächern

heiten sonderpädagogischen Handelns in der Schule. In den allgemeinbildenden Bildungsplänen finden sich diese Felder nicht explizit. Hier sind sie Ausgangspunkt für alle fachspezifischen didaktischen Überlegungen.

Außerdem werden für jedes Fach Kompetenzspektren (K) beschrieben und mögliche Didaktisierungs- und Differenzierungsmöglichkeiten dargestellt (Abb. 2). So kann im Fach Deutsch beispielsweise für den Bereich „Lesen“ in vierfacher Hinsicht Relevanz entfaltet werden: Im Feld des *personalen Lebens* machen Schüler:innen eigene Vorschläge, welche Bücher und andere Medien (Zeitschriften) in der Klasse vorhanden sein sollen (K236). Außerdem nutzen sie vorhandene Leseangebote kontinuierlich (K238) und zeigen Freude beim Lesen und Vorlesen (K240).

Im Feld des *selbstständigen Lebens* spielt Lesen insofern eine Rolle, als schriftliche Kommunikation in literalen Gesellschaften eine Schlüsselrolle (Literacy-Konzept) spielt: Schüler:innen lernen die Bedeutung des Lesens für die Orientierung im Alltag kennen (K237). Sie lesen Fahrpläne und Formulare und verstehen, wie sie zu handhaben sind (K244, K245).

Im Feld des *sozialen und gesellschaftlichen Lebens* ist Lesen als Medium der Teilhabe verortet. Nur wer lesen kann, nutzt Bücher, Zeitungen, Zeitschriften und das Internet (K235) und besucht öffentliche Büchereien (K241).

Im Feld des *Arbeitslebens* ist Lesekompetenz in vielen Fällen für die Arbeitsbewältigung zentral. Entsprechend lernen Schüler:innen, mit Sachtexten umzugehen (K243) sowie Beschreibungen und Anleitungen zu lesen und zu nutzen (K246).

Diagnostische Schwerpunkte im Förderschwerpunkt Lernen

Auf Grundlage des bio-psycho-sozialen Modells der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen

(ICF-CY) werden verschiedene Faktoren in den Blick genommen, die nie einzeln, sondern in ihrer Wechselwirkung und Tragweite als Ganzes bewertet werden und dazu führen können, dass einem Kind oder einem Jugendlichen ein „Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Förderschwerpunkt Lernen“ zugesprochen wird. Diese sind hier exemplarisch in aller Kürze dargestellt.

Personenbezogene Faktoren: Motivation (Ergebnis aus Motiv und situativem Anreiz) – Motive (langüberdauernde Absichten oder Haltungen) – thematische Interessen – Volition (willentliche Umsetzung von Zielen und Motiven in Resultate) – Selbstbild und angenommenes Fremdbild – Selbstwirksamkeitserwartungen (Einschätzung im Umgang mit Anforderungen) – überdauernde Gefühle und Stimmungen – Attribuierung (Zuschreibungen von Erfolg und Misserfolg) – Bindungsmuster – Verhaltensmuster

Der Berücksichtigung der motivationalen Disposition kommt bei häufig misserfolgsorientierten Schüler:innen in der Didaktisierung eine zentrale Bedeutung zu (vgl. Sideridis u. a. 2006).

Relevante Umweltfaktoren: (Nicht-)Unterstützung und Beziehung (Schule, Familie, Peer, andere Fachleute) – Einstellungen des Umfeldes (Schule und Familie etc.) – Lernumgebung (Materialien, Medien, Methoden und persönliche Hilfsmittel)

Auf der Ebene der Körperfunktionen werden im Förderschwerpunkt Lernen im Rahmen sonderpädagogischer Diagnostik insbesondere die mentalen Funktionen in den Blick genommen.

Zur begrifflichen Strukturierung dient das *CHC-Modell* (Cattell-Horn-Carroll-Modell, McGrew 2005). Dieses umfasst z. B. folgende Aspekte, zwischen denen es empirisch nachgewiesene Zusammenhänge zur Lernleistung gibt (Mickley u. Renner 2015): logisches Denken und Schlussfolgern – kristalline Fähigkeiten – visuelle und auditive Wahrnehmungsverarbeitung – Kurz-

zeitgedächtnis – Langzeitgedächtnis und Abruf – Verarbeitungsgeschwindigkeit – Reaktionsgeschwindigkeit.⁴

Des Weiteren spielen gesundheitliche Faktoren eine Rolle, also Diagnosen der Internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (ICD 10/ICD 11). Diese ICD-Diagnostik fällt selbstredend nicht in den Zuständigkeitsbereich der Sonderpädagogik, gleichwohl können die Ergebnisse bei der Hypothesenbildung bzw. Ableitung der individuellen Bildungsangebote bedeutsam sein. Eine ICD-10 Diagnose kann aber weder als alleiniger Begründungszusammenhang dienen, um eine Empfehlung auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Förderschwerpunkt Lernen auszusprechen, noch können zwingend und immer stringente Ableitungen für passende Bildungsangebote vorgenommen werden.

Die Feststellung des Anspruchs auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Förderschwerpunkt Lernen ist von mehreren Kriterien abhängig.

- Es sind individuelle Leistungsrückstände im Vergleich zu den Anforderungen der Bildungsalternorm von mindestens zwei Schuljahren vorhanden.
- Die Leistungsrückstände betreffen mehrere Unterrichtsfächer, insbesondere die Fächer Deutsch und Mathematik.
- Die Leistungsrückstände halten über mehrere Jahre an.
- Die Leistungsrückstände sind nicht die Folge eines mangelnden Lernangebots.
- Die Leistungsrückstände können nicht auf eine Sinnesschädigung zurückgeführt werden.
- Die Barrieren in den Umweltfaktoren und/oder in den personenbezogenen Faktoren sind zeitnah unveränderlich.
- Es *können* relevante ICD-10-Diagnosen vorliegen.
- Ohne sonderpädagogische Bildungsangebote wird prognostisch schulische Bildung stagnieren.

- Sekundäre Formen von auffälligem Verhalten (Schulabsentismus, Misserfolgsorientierung, aggressive oder internale Formen) sind prognostisch wahrscheinlich.

Entscheidend dabei ist: Statt des gängigen Kriteriums des Intelligenzquotienten (vgl. Grünke 2004) ist bei der Feststellung eines sonderpädagogischen Bildungsanspruchs im Sinne des Förderschwerpunkts Lernen aus unserer Sicht nicht der isoliert betrachtete IQ-Wert an sich relevant, sondern die Beantwortung der Frage, ob und ggf. wie sich Einschränkungen einzelner Körperfunktionen und -strukturen in Bezug auf Aktivität und Teilhabe im Einzelfall auswirken.

Derartige „Passungsprobleme“ können einerseits auf Seiten des Kindes (personale Faktoren), seiner erschwerten Lerngeschichte (familiäre Belastungen, Familiendynamik, Schule im Verhältnis zu Lehrkräften, Unterricht – also Umweltfaktoren) im Zusammenhang mit biologischen und psychosozialen Risiken, aber auch in benachteiligenden Lebenslagen (z. B. Armut, soziale Benachteiligung) entstehen.

Die KMK (2019) schreibt dazu: „Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Schwierigkeiten im schulischen Lernen weisen in wesentlichen Grunderfahrungen und Grundvoraussetzungen zum Lernen (Vorerfahrungen, Interesse, Antrieb, Neugier, Durchhaltevermögen, Merkfähigkeit, Aufmerksamkeit, Motorik, sozial-emotionale Dispositionen etc.) sowie bei der Entwicklung von Kompetenzen und Lernstrategien Denk- und Lernmuster auf, die bei der Begegnung und Auseinandersetzung mit schulischen Lerngegenständen zu einer Irritation bzw. Desorientierung führen können, so dass durch Unterstützungs- und Fördermaßnahmen der allgemeinen Schule allein noch keine Basis für den Anschluss an schulisches Lernen gefunden werden kann.“ Und weiter heißt es: „Der individuelle Bildungsweg von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt *Lernen* kann unter anderem dadurch gefährdet

sein, dass die Schülerinnen und Schülern häufig aus erschwerten Lebenssituationen in die Schule eintreten. Dabei spielen Traumatisierungen, kognitive und organische Erschwernisse ebenso eine mögliche Rolle wie das Aufwachsen in einem soziokulturell und sozioökonomisch benachteiligenden Umfeld.“ (KMK-Papier zum Förderschwerpunkt Lernen, 2019, S. 4-5)⁵

Didaktische Schwerpunkte und Hinweise für die Didaktisierung

Die allgemeinen Hinweise zu Unterrichtsqualitäten wurden bereits dargestellt (S. 4). Ebenso wurde auf das Werkzeug des Qualitätsrahmens hingewiesen. Neben den allgemeinen Qualitäten wirksamen und guten Unterrichts wurden am Seminar Freiburg in der Abteilung Sonderpädagogik noch spezifische Qualitäten und Indikatoren für den Förderschwerpunkt Lernen zusammengetragen, welche die aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse widerspiegeln.⁶ |



Anmerkungen

- 1) <https://www.statistik-bw.de/BildungKultur/SchulenAllgem/1301532x.tab?R=LA>
- 2) <https://sopaedseminar-fr.de/verwaltung/doku.php?id=wiki:ausbildung:fachrichtung:lern> (Aufruf 17.9.23)
- 3) <https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/10359561>
- 4) <https://sopaedseminar-fr.de/verwaltung/doku.php?id=wiki:ausbildung:fachrichtung:lern>
- 5) <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/bildung-schule/allgemeine-bildung.html#c1315>
- 6) <https://sopaedseminar-fr.de/verwaltung/doku.php?id=wiki:ausbildung:fachrichtung:lern:qr-unterricht:start>

Literatur

KMK-Papier zum Förderschwerpunkt Lernen (2019): <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/bildung-schule/allgemeine-bildung.html#c1315>. - Bildungsplan Lernen (2022): <https://km-bw.de/Lde/startseite/schule/Foerderschwerpunkt+Lernen>. - Leitlinienpapier des Sonderpädagogik-Seminars in Freiburg (AF-FR, Abt. SoPäd- letzter Stand 2019): <https://sopaedseminar-fr.de/verwaltung/doku.php?id=wiki:ausbildung:fachrichtung:lern>. - Unterrichtsqualitäten im Bereich Lernen (Qualitätsrahmen Unterricht, SAF-FR, Abt. SoPäd) <https://sopaedseminar-fr.de/verwaltung/doku.php?id=wiki:ausbildung:fachrichtung:lern:qr-unterricht:start>. - Förderschwerpunkt Lernen-Erklärfilm: <https://www.youtube.com/watch?v=9t17j-mKk00>. - Webbasierte sonderpädagogische Diagnostik <https://wsd-bw.de/doku.php>. - McGrew, K. S. (2005): The Cattell-Horn-Carroll Theory of Cognitive Abilities: Past, Present, and Future. In: D. P. Flanagan, P. L. Harrison (Eds.): Contemporary Intellectual Assessment: Theories, Tests, and Issues (2nd ed., pp. 136-182). New York: Guilford Press. - Renner, G., Mickley, M. (2015): Intelligenzdiagnostik im Vorschulalter: CHC-theoretisch fundierte Untersuchungsplanung und Cross-battery-assessment (Assessment of intelligence in preschool age: CHC based test selection and cross-battery-assessment). Frühförderung interdisziplinär, 34(2), 67-83. <https://doi.org/10.2378/fi2015.art07d>. - Lauth, G. W.; Grünke, M.; Brunstein, J. C. (Hg.) (2004): Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Göttingen: Hogrefe.

Vera Kolbe · Traugott Böttinger

Inklusionsorientierte Impulse für die Lehrer:innenausbildung

Kompetenzerwerb im sonderpädagogischen Handlungsfeld

Wie können schulische Bildungsangebote inklusionsorientiert gestaltet werden und welche Kompetenzen müssen wir dafür gemeinsam mit Student:innen der Lehramtsstudiengänge erarbeiten? Diese Fragen beschäftigen sowohl Lehrende als auch Studierende. In diesem Artikel geben wir Impulse für die Anbahnung inklusionssensibler pädagogischer Kompetenzen für die Fachdidaktik und Curriculumsentwicklung des neuen Studiengangs Lehramt Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Ein didaktisches Modell für inklusives Lehren und Lernen

In einem Forschungsprojekt der Humboldt-Universität zu Berlin wurden Heterogenitätssensibilität, adaptive Lehrkompetenz und Sprachbildung als wichtige Grundkompetenzen für die Gestaltung inklusionsorientierter Bildungsangebote definiert (Brodesser u. a. 2020). Für eine inklusive Didaktik ist „die Berücksichtigung jeglicher Heterogenitätsdimensionen im Unterricht bei der Planung und Durchführung von Unterricht“ (Grosche 2015, S. 35) tragender Bestandteil. Die Planenden nehmen dabei nicht „vermeintliche Bedarfe von ‘besonderen Kindern’ in den Blick, sondern [...] grundlegende Fragen von Lehr-/Lernprozessen unter dem Fokus, die prinzipielle Verschiedenheit der Lerner_innen anzuerkennen“ (Korff 2015, S. 53). In diesem Zusammenhang bietet das didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen (Frohn u. a. 2019) eine passende theoretische Grundlage.

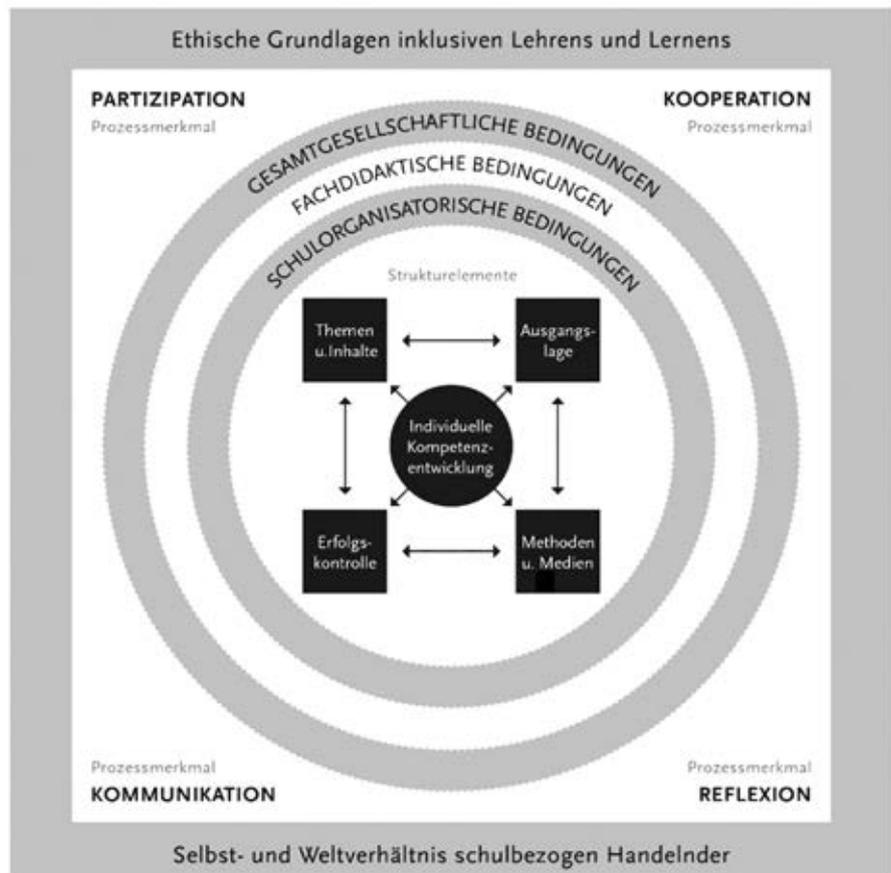
Das Modell kann aufgrund seiner Komplexität in diesem Beitrag nicht umfänglich erläutert werden, es wird auf die Open-Access-Veröffentlichung von Frohn u. a. (2019) verwiesen. Zur Beantwortung der oben gestellten Frage ist es gut geeignet, da es gesamtgesellschaftliche, fachdidaktische und schulorganisatorische Bedingungen sowie Prozessmerkmale der Planung und Durchführung inklusiven Unterrichts (Partizipation, Kooperation, Kommunikation, Reflexion) mit der individuellen Kompetenzentwicklung der Schüler:innen verbindet. Zudem liefert es wertvolle Impulse für die Auseinandersetzung mit inklusionssensiblen pädagogischen Kompetenzen in der fachbezogenen universitären Lehrer:innenausbildung.

Impulse zur Anbahnung inklusionssensibler pädagogischer Kompetenzen

Am Institut für Sonderpädagogik haben wir es uns, v. a. im Handlungsfeld eines „Sonderpädagogischer Dienst, Kooperation, inklusive Bildungsangebote“, zur Aufgabe gemacht, diese inklusionssensiblen pädagogischen Kompetenzen aufzugreifen und in unterschiedliche Studiengangs- und Curriculumsentwicklungen einzubringen:

Inklusionsorientierte Impulse für die Fachdidaktik

Im Wintersemester 2023/24 hat die erste Kohorte des Bachelorstudiengangs Lehramt Sonderpädagogik ihr Studium an der Hochschule begonnen. Für viele Lehrende aus



■ Abb. 1: Didaktisches Modell für inklusives Lehren und Lernen (Frohn, Brodesser, Moser u. Pech 2019, S. 28)

den Fächern und Fachdidaktiken stellt sich die Frage, inwiefern dies in der Konzeption der Seminarveranstaltungen berücksichtigt werden kann. Als erstes Kooperationsangebot aus dem Institut für Sonderpädagogik wird seit dem im Wintersemester 2023/24 die Möglichkeit einer interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen einer Lehrenden aus dem sonderpädagogischen Handlungsfeld eins (Vera Kolbe) mit Lehrenden der Fachdidaktikseminare angeboten. Dabei werden grundlegende Kompetenzen für die Gestaltung inklusionsorientierter Bildungsangebote auf Grundlage des didaktischen Modells für inklusives Lehren und Lernen (Frohn u. a. 2019) angebahnt, besondere Berücksichtigung finden Heterogenitätssensibilität, adaptive Lehrkompetenz und Sprachbildung.

Für diese grundlegenden Kompetenzen wurden Impulse für die inklusionsorientierte fachdidaktische universitäre Lehrkräfteausbildung entwickelt (Brodesser u. a. 2020). Zu jedem Themenbereich gibt es eine Lehr-Lern-Einheit, in der durch praktische Übertragungsübungen die Reflexion zum Themenbereich angeregt wird.

Der Baustein Heterogenitätssensibilität bildet die Grundlage für die darauf aufbauenden Bausteine mit Fokus auf adaptiver Lehrkompetenz mit den Teilkompetenzen adaptive diagnostische Kompetenz, adaptive didaktische Kompetenz sowie adaptive Klassenführungskompetenz. Sensibilisierung für den eigenen Umgang mit Heterogenität zielt auf die Erkennung und Vermeidung von Stigmatisierung. Hierbei werden vielfältige Heterogenitätsdimensionen wie Behinderung, sonderpädagogischer Förderbedarf, Sprache, Geschlecht oder Zuwanderungshintergrund miteinbezogen. Dieser Grundlagenbaustein Heterogenitätssensibilität wird in allen Seminaren, in denen hier an der Pädagogischen Hochschule das Querschnittsangebot durchgeführt wird, eingesetzt.

Die weitere Ausgestaltung der gemeinsamen Seminartermine variiert je nach den Seminarkonzeptionen der Fachdidaktik-Lehrenden. Allen gemeinsam ist, dass die Lehrenden die inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre (Brodesser u. a. 2020) kennenlernen und durch kooperative Planung und Durchführung der Seminartermine inklusionsorientierte Impulse erhalten, die sie in ihre zukünftige Lehre übernehmen können.

Inklusionsorientierte Impulse für die Curriculumsentwicklung: Neugestaltung des Orientierungspraktikums

Das Orientierungspraktikum (OSP) liegt als zweiwöchiges Blockpraktikum zwischen dem ersten und zweiten Semester und wird von universitären Vor- sowie Nachbereitungsveranstaltungen eingerahmt. Zielsetzung ist ein erstes Kennenlernen der schulischen Praxis in Verbindung mit einem Perspektivwechsel von der Rolle als ehemalige Schüler:innen hin zu angehenden Lehrer:innen. Ebenso werden die Studierenden in das spätere Aufgabenfeld von Sonderpädagog:innen eingeführt und Inklusionssensibilität schon in dieser frühen Phase des Studiums thematisiert. Anknüpfend an die Standards für die Lehrer:innenbildung: Bildungswissenschaften (KMK 2004, 2019), die Rahmenvorgabenverordnung für Lehramtsstudiengänge (KMK 2015) sowie die Forschungsergebnisse von Frohn u. a. (2019) beschäftigen sich die Studierenden im Orientierungspraktikum mit den Kompetenzbereichen Unterrichten, Erziehen, Kooperieren, Beraten, Diagnostizieren, Fördern, Professionalisieren und Innovieren.

Dazu wurden neue Aufgaben (Oberfell, Kolbe, Peucker u. Böttinger 2023) entwickelt, mit denen sich die Studierenden im OSP auseinandersetzen. Anschließend werden sie in den Nachbereitungsveranstaltungen diskutiert und reflektiert:

- Studierende begleiten den sonderpädagogischen Dienst, bei dem Sonderpädagog:innen die schulische Inklusion an Regelschulen unterstützen, für einen Tag. Dabei sollen sie nicht nur Einblicke in die interdisziplinären Kontakte und Aktivitäten bekommen, sondern auch die vielfältigen Aufgabenbereiche, beruflichen Rollen und mögliche Spannungsfelder bzw. Widersprüche der praktischen Umsetzung im Rahmen der Inklusion kennenlernen und reflektieren. So soll bereits in der ersten schulpraktischen Phase des Studiums für inklusive Bildungsangebote sensibilisiert werden.
- Weiterhin recherchieren Studierende an ihrer Praktikumschule, wie die individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung von Schüler:innen organisiert ist. Durch die Auseinandersetzung mit z.B. Förderplänen, sonderpädagogischen Gutachten und darauf aufbauenden Maßnahmen für Unterricht und Förderung erlangen die Studierenden Einblick in die Heterogenität der Lernausgangslagen und -bedürfnisse und in die Notwendigkeit adaptiver Unterrichtsgestaltung.
- Eine weitere Aufgabe ist die Planung und Durchführung einer sonderpädagogischen Fördermaßnahme in Einzel- oder Kleingruppenförderung. Hier steht v. a. der Bereich der Sprachbildung im Fokus, da die Studierenden zum einen in der Planung und Vorbereitung mit entsprechenden Fachbegriffen und -konzepten vertraut gemacht werden. Zum anderen ist in der Durchführung eine Sensibilität für die sprachlichen Bedarfe der jeweiligen Schüler:innen notwendig, damit die Fördermaßnahme eine hohe Passgenauigkeit aufweist.
- Adaptive Diagnostikkompetenz wird durch Materialerkundung der verwendeten Diagnoseverfahren und Materialien zur individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung am Sonderpädagogischen Bil-



Anna Spindelreiter | heiloyou.studio | Gesellschaftsbilder.de

■ Workshop zu Inklusion und Bildsprache

dungs- und Beratungszentrum der eigenen sonderpädagogischen Fachrichtung angebahnt und durch den Vergleich mit den in anderen sonderpädagogischen Fachbereichen angewandten Materialien ausdifferenziert.

Inklusionsorientierte Inhalte weiterer Seminarveranstaltungen

Im an das OSP anschließenden Semester belegen die Studierenden Seminarveranstaltungen, die verschiedene Bereiche wie die eigene (sonder)pädagogische Haltung oder (kritische) Fragen nach Zusammenhängen zwischen gesellschaftlichen Werten, Normsetzungen, Differenz und Behinderung bearbeiten. Die Seminarinhalte sollen zum einen für eigene Normzuschreibungen und Kategorisierungstendenzen sensibilisieren und exemplarisch den Fokus darauf lenken, nicht nur fachliche Leistungsentwicklung von Schüler:innen zu betrachten, sondern im Rahmen eines ganzheitlichen Verständnisses von Bildung auch entwicklungsbezogene Kompetenzen, z. B. aus den Bereichen Wahrnehmung, Motorik, Kognition, Sprache und Emotionen zu erfassen und bei allen Schüler:innen zu fördern. Ebenso sollen hier Zugänge der Bezugswissenschaften, z. B. im Bereich sozialer Benachteiligung, diskutiert werden.

Natürlich ist die Vermittlung inklusionssensibler pädagogischer Kompetenzen nach

dem OSP und dem zweiten Studiensemester nicht abgeschlossen. Deshalb ist die weiterführende Beschäftigung im Studienverlauf (u. a. in Zusammenarbeit mit den vier sonderpädagogischen Fachrichtungen Lernen, Emotional-soziale Entwicklung, Geistige Entwicklung und Sprache), im Integrierten Semesterpraktikum (ISP) und auch im anschließenden Masterstudium vorgesehen und Teil der momentanen Studiums- und Curriculumsentwicklung.

Wir freuen uns, diese Impulse gemeinsam mit den Studierenden des neuen Studiengangs Lehramt Sonderpädagogik, mit Lehrenden der Bildungswissenschaften und der Fächer und in Kooperation mit Schulen und Seminaren zur Aus- und Fortbildung umzusetzen. Wir möchten damit einen Beitrag leisten, damit zukünftige Lehrpersonen inklusive schulische Bildungsangebote kompetent gestalten können. |

Literatur

- Brodesser, E., Frohn, J., Welskop u. a. (Hg.) (2020): Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre: ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. – Brodesser, E., Moser, V. u. Pech, D. (Hg.) (2019): Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. – Grosche, M. (2015): Was ist Inklusion? In: Kuhl, P., Stanat, P. u. a. (Hg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden: Springer VS. S. 17-39. – Jennek, J. (2022): Professionalisierung in Praxisphasen. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam. – Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Fassung von 2019) unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. – KMK (2015): Rechtsverordnung des Kultusministeriums über Rahmenvorgaben für die Umstellung der allgemeinbildenden Lehramtsstudiengänge an den Pädagogischen Hochschulen, den Universitäten, den Kunst und Musikhochschulen sowie der Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg auf die gestufte Studiengangstruktur mit Bachelor- und Masterabschlüssen der Lehrkräfteausbildung in Baden-Württemberg (Rahmenvorgabenverordnung Lehramtsstudiengänge – RahmenVO-KM) vom 27.4.2015: <https://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrRahmenV+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=tru>. – Korff, N. (2015): Inklusiver Mathematikunterricht in der Primarstufe: Erfahrungen, Perspektiven und Herausforderungen. Baltmannsweiler: Schneider. – Oberfell, H., Kolbe, V., Peucker, S., Böttinger, T. (2023): Kompetenzerwerb und Aufgaben im Orientierungspraktikum. In: Zentrum für Schulpraktische Studien (Hg.) Begleitheft zum Orientierungspraktikum. Freiburg: Pädagogische Hochschule Freiburg.

Politische Begründungsmuster zum Ausbau des sonderpädagogischen Lehramts in Baden-Württemberg

Eine Pilotstudie mit Expert:inneninterviews zu Entscheidungsprozessen

An der Pädagogischen Hochschule Freiburg wurden 2016 zwei Juniorprofessuren für Inklusion eingerichtet, dies mit dem Ziel, Inklusion und Heterogenität systematisch in die Lehramtsstudiengänge zu integrieren, was seitdem auch geschehen ist entlang der Vorgaben der Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz von sechs ECTS in den Bildungswissenschaften. 2022 wurde im baden-württembergischen Landtag die Einrichtung eines Studiengangs Sonderpädagogik an der Hochschule beschlossen, wobei von der Landesregierung zehn W3-Professuren, zwei W1-Professuren und etliche akademische Ratsstellen für diesen neuen Studiengang zur Verfügung gestellt wurden.

Diese Entwicklung entspricht einem schon länger zu beobachtenden bundesweiten Trend zum Auf- und Ausbau kategorialer, d. h. auf Förderschwerpunkten basierender, sonderpädagogischer Studiengänge, der in den letzten Jahren weiter vorangetrieben wurde (Radhoff u. Ruhberg 2020, S. 60), aktuell neben der Pädagogischen Hochschule Freiburg z. B. auch an den Universitäten Kassel, Koblenz, Münster und Duisburg-Essen. Es zeigt sich zudem bei der Entwicklung zur Umsetzung inklusionsorientierter Studieninhalte an verschiedenen Hochschulstandorten eine starke Identifizierung des Themas Inklusion mit sonderpädagogischen Inhalten (Frohn u. Moser 2021) sowie auf der Ebene der Denominationen inklusionsbezogene Benennungen sonderpädagogischer Professuren (Blasse

u. a. 2023).

Angesichts dieser Entwicklung wurde unser Interesse an den bildungspolitischen Argumentationsmustern, die mit dem massiven Ausbau sonderpädagogischer Studiengänge verbunden sind, geweckt. Im Zuge einer zunächst auf Baden-Württemberg konzentrierten Pilotstudie führten wir zwei teilstrukturierte Expert:inneninterviews mit zwei Mitgliedern des baden-württembergischen Landtages durch und werteten diese orientiert an der Grounded Theory aus. Im Folgenden möchten wir kurz drei Argumentationsfiguren skizzieren, die sich auf der Grundlage dieser Daten rekonstruieren ließen.

Zweckrational-ökonomische Argumentationsfigur

Beide Interviewpartner:innen verweisen unter Bezug auf die Entscheidung, das Lehramt Sonderpädagogik im Land auszubauen, als erstes auf einen nachgewiesenen Bedarf an Lehrkräften im sonderpädagogischen Bereich. Auf der Basis von Zahlen des statistischen Landesamtes würde das Kultusministerium die Anzahl notwendiger Lehrkräfte prognostizieren und entsprechend auch die Zahl der einzurichtenden Studienplätze festlegen. Ein ansteigender Bedarf an Sonderpädagog:innen sei in Baden-Württemberg schon lange festgestellt und von den einschlägigen Verbänden als „nicht tragbarer Zustand“ moniert worden. Auf diese Weise sei auch die Entscheidung zur Auswahl bestimmter Förder-

schwerpunkte innerhalb der neu etablierten Sonderpädagogik gefallen.

Idealistische Argumentationsfigur

Diese zweckrational-ökonomisch orientierte Argumentationsfigur unterscheidet sich deutlich von einer zweiten ausmachenden Argumentationsfigur, die wir idealistische Argumentationsfigur nennen und die ihren Ausgangspunkt in der Perspektive auf stark angestiegene Diagnosen von Förderbedarfen als Hintergrund für den ausgemachten Lehrkräftemangel findet und sich affirmativ auf den Inklusionsanspruch bezieht.

Beide Interviewpartner:innen betonen, wie wichtig ihnen die Inklusionsthematik sei und sehen den Ausbau der Sonderpädagogik als wichtigen Schritt in die Richtung einer konsequenteren Umsetzung des Inklusionsgedankens. Es wird eingeräumt, dass Inklusion bislang in Baden-Württemberg nur unzureichend umgesetzt wurde und hier noch viel zu tun sei. In diesem Sinne sei im Koalitionsvertrag auch das „Zwei Pädagogen-Prinzip“ als Ziel formuliert „und da kämen ja dann auch die Sonderpädagogen zum Zug, also deswegen brauchen wir auch für die Inklusion die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen“.

Als problematisch am nun angestoßenen Prozess wird gesehen, dass die Ressourcensteuerung über die SBBZ erfolge, was auch bedeute, dass zunächst deren Bedarf gedeckt wird, bevor Sonderpädagog:innen



Wir schaffen 175 neue Studienplätze für das Lehramt Sonderpädagogik
Die neuen Studienplätze entstehen an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg, da hier der Bedarf am größten ist.

Von 2013 bis 2016 haben wir bereits 200 neue Plätze geschaffen.

Insgesamt gibt es nun 695 Studienanfängerplätze an den Pädagogischen Hochschulen.

Maßnahmen wie Entfristungen sollen auch kurzfristig neue Lehrer*innen gewinnen.

■ Post des Kultusministeriums Baden-Württemberg vom 25. Mai 2022 im Nachrichtendienst X

in inklusive Bildungssettings an allgemeinbildenden Schulen weitergeleitet werden. Diese Problematik solle langfristig über eine Neuorganisation der Ressourcensteuerung angegangen werden. Eine verstärkte Ausbildung sonderpädagogischer Lehrkräfte wird somit als wichtiger Schritt auf einem noch „sehr langen Weg“ in Richtung Inklusion angesehen.

Pragmatische Argumentationsfigur

Die dritte auszumachende *Argumentationsfigur* bezieht sich auf die Frage, wie die geplante Ausbildung von Sonderpädagog:innen zu gestalten ist. Die Grundzüge für das neue Bachelor-/Master-Studienprogramm im Lehramt Sonderpädagogik sind in der Rahmenvorgabenverordnung Lehramtsstudiengänge des Kultusministeriums von Baden-Württemberg von 2015 festgelegt. In den Interviews wurde uns erläutert, dass die genaue Ausgestaltung der Studiengänge als Exekutivgeschäft durch die Ministerien geregelt würde. Gleichzeitig verdeutlichte eine der beiden interviewten Personen, dass angesichts einer bereits bestehenden Prüfungsordnung kein Bedarf gesehen wurde, diese für den nun neu eingerichteten Studiengang zu überarbeiten: „Es gibt ja auch schon andere Standorte in Baden-Württemberg,

wo Sonderpädagogik gelehrt wird, also angeboten wird. Demnach haben wir jetzt nicht den Studiengang in Gänze noch mal in Frage gestellt und überprüft, sondern es ging tatsächlich um die Ausweitung der bestehenden Prüfungsordnung, auf Basis der bestehenden Prüfungsordnung“.

Unter Bezug auf die dritte Argumentationsfigur zeigt sich insofern wieder die in der ersten Figur bereits aufscheinende pragmatische Grundhaltung: Auf einen diagnostizierten Bedarf („offene Stellen erstens und zweitens der Anstieg an SBBZ-Kindern“) wird mit der Reaktualisierung eines bereits bestehenden Instruments reagiert.

Auf der Grundlage dieser vorläufigen schmalen Datenbasis lässt sich die Hypothese formulieren, dass sich der Ausbau der Sonderpädagogik für Politik und Hochschulen als akkumulierte, pragmatische und systemkonforme Antwort auf unterschiedliche ausgemachte dringende Bedarfe beschreiben lässt: den Mangel an sonderpädagogischen Lehrkräften, eine bislang unzureichende Unterstützung und Förderung von Schüler:innen mit Förderbedarf in SBBZ und inklusiven Bildungsangeboten und – von den interviewten Politiker:innen nicht explizit benannt, für die bundesweit involvierten Hochschulen jedoch ein wich-

tiger Aspekt – der allgemein zu beobachtende Rücklauf an Studierendenzahlen, insbesondere im Lehramtsbereich.

Die ebenfalls auszumachende idealistische Argumentationsfigur wird von den Interviewpartner:innen selbst gewissermaßen in Klammern gesetzt, insofern sie einräumen, dass der Ausbau der Sonderpädagogik die Förderschule stärke, eine Tendenz, die den rechtlichen Grundlagen der UN-Behindertenrechtskonvention diametral entgegensteht.

Die aktuell zu diagnostizierende Transformation in der Lehrkräftebildung, deren Auswirkungen wir auch in unserer Hochschule erleben, kann mit Blick auf den Inklusionsgedanken insofern als ambivalent angesehen werden. |

Literatur:

Blasse, N. u. a. (2023): Verankerung von Inklusion in der Lehrkräftebildung. In: Erziehungswissenschaft 34 (67), S. 63-71. - Frohn, J. u. Moser, V. (2021): Inklusionsbezogene Studienanteile in der Lehrkräftebildung. Zeitschrift für Inklusion. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/586>. - Radhoff, M. u. Ruhberg, Chr. (2020): Studiengänge und Standorte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Abs, H.-J., Kuper, H. u. Martini, R. (2020): Datenreport Erziehungswissenschaft 2020. Opladen; Berlin; Toronto: Barbara Budrich, S. 53-78.

Tag der Sonderpädagogik
Pädagogische Hochschule Freiburg
15. Mai 2023



Vorträge

- Aufgaben, Praxisfelder und Leitprinzipien der Sonderpädagogik**
Markus Stecher, Direktor Seminar Freiburg, Abt. Sonderpädagogik
- Vom Hilfsschullehrer zur sonderpädagogischen Förderung in inklusiven Schulen**
Prof. Dr. Vera Moser, Universität Frankfurt
- Aktuelle Herausforderungen der sonderpädagogischen Lehrer:innenbildung**
Prof. Dr. Anja Hackbarth, Universität Bielefeld
- Sonderpädagogische Bildung und Beratung in Baden Württemberg**
Gabriele Bolay, Referentin für SBBZ, Regierungspräsidium Freiburg

Workshops

- Workshop zu Fachrichtung Geistige Entwicklung**
Silvia Kopp, Fachleiterin GENT
- Workshop zu Fachrichtung Sprache**
Anna Meißner, Lehrbeauftragte SPRACHE
- Workshop zu Fachrichtung Lernen**
Thomas Walter, Fachleiter LERNEN
- Workshop zu Fachrichtung Emotionale und soziale Entwicklung**
Manuel Binder, Fachleiter ESENT
- Inklusionsorientierte Lehre - Lernbausteine für die Hochschullehre**
Prof. Dr. Vera Moser, Universität Frankfurt



■ Abb. 3: Programm beim Tag der Sonderpädagogik, 15. Mai 2023

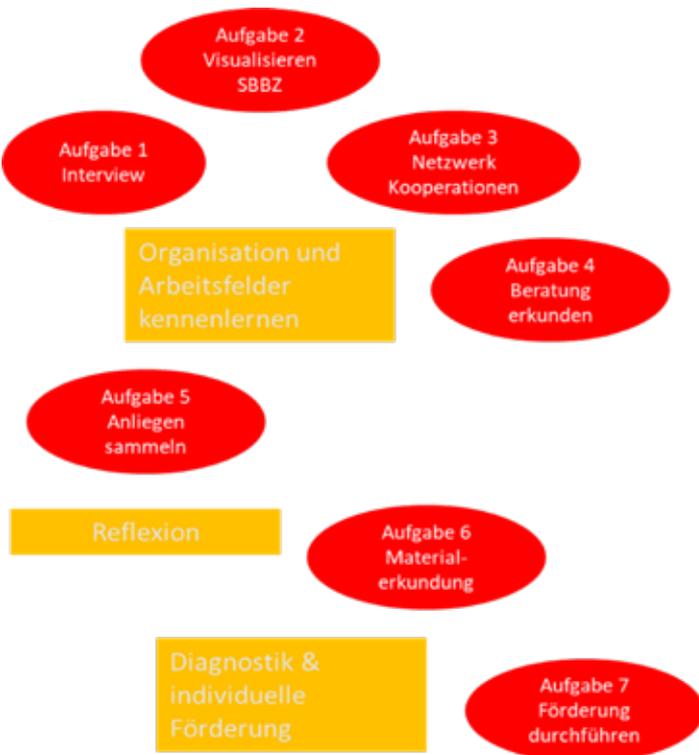
Konzeption

Bewusst steht am Anfang die Vermittlung grundlegender Verständnisse und Perspektiven von Sonderpädagogik und sonderpädagogischer Förderung im Vordergrund. Ausgehend von einem forschungsorientierten Zugang zur Sonderpädagogik werden psychologische Grundlagen, lernprozessbegleitende Diagnostik, Unterricht, Förderung und Beratung systematisch verbunden.

Das Orientierungspraktikum (OSP) gibt einen Einblick in die erste Fachrichtung, die Module zur Fachrichtung bauen darauf auf und bereiten wiederum das Integrierte Semesterpraktikum vor. Das dritte Praktikum wird in der zweiten Fachrichtung absolviert. So wird für jede Fachrichtung ein klarer Handlungsbezug hergestellt. Das Handlungsfeld *Sonderpädagogischer Dienst/Kooperation/inklusive Bildungsangebote* wird von allen studiert, zwischen weiteren Handlungsfeldern kann später gewählt werden.

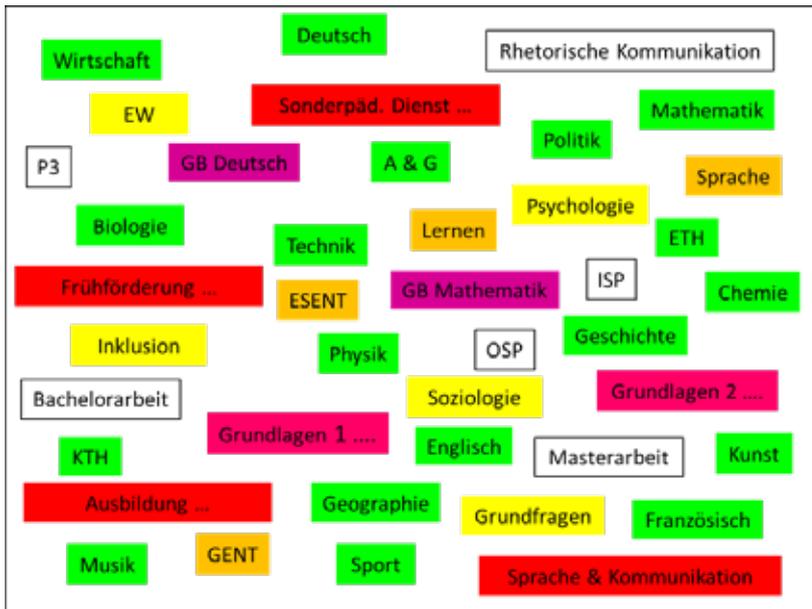
Studierende der Sonderpädagogik und der allgemeinen Lehrämter besuchen gemeinsam Lehrveranstaltungen in den Bildungswissenschaften, der Grundbildung und im Unterrichtsfach. Grundlagenmodule und didaktische Veranstaltungen der Fächer zielen auf das Integrierte Semesterpraktikum (ISP) hin. Anleitung, Begleitung und Reflexion im ISP wird von Fach und Fachrichtung gemeinsam konzipiert und durchgeführt – ein Element der Kooperationen im Studiengang, und auch ein Modell der späteren Arbeit in inklusiven Schulen und in multiprofessionellen Teams.

So wie die enge Verbindung zwischen Theorie und Praxis und die Forschungsorientierung Linien durch das Studium ziehen, bilden Kooperation und Beratung ebenfalls eine konzeptuelle Linie. In den Grundlagen und Handlungsfeldern der Sonderpädagogik, in den Fachrichtungen, in der Schulpraxis und im dafür konzipierten Modul zur Kommunikation bieten sich Lerngelegenheiten für die vielfältigen Anlässe und Kontexte von Kooperation und Beratung, für den Erwerb von Wissen und Handwerkszeug und für die zunehmend selbstständige Anwendung im sonderpädagogischen Alltag. |

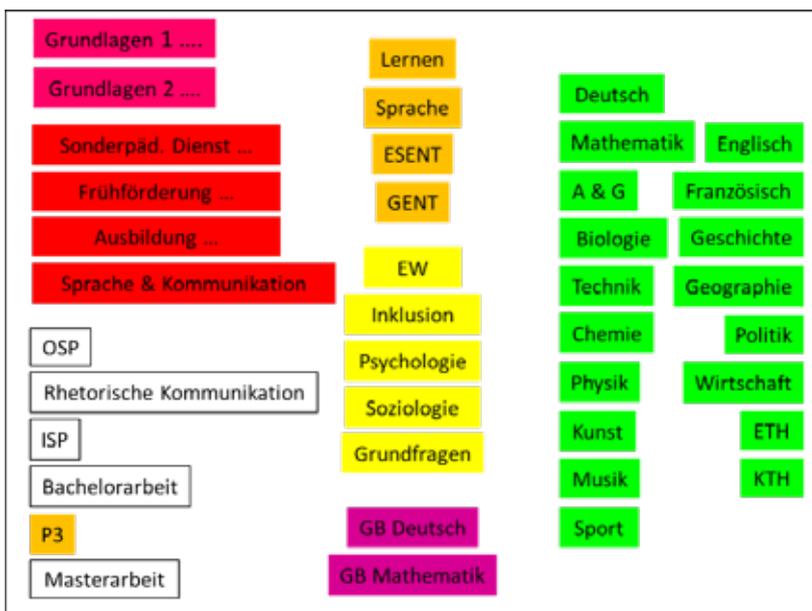


■ Abb. 4: Der Weg durch das Orientierungspraktikum (OSP)

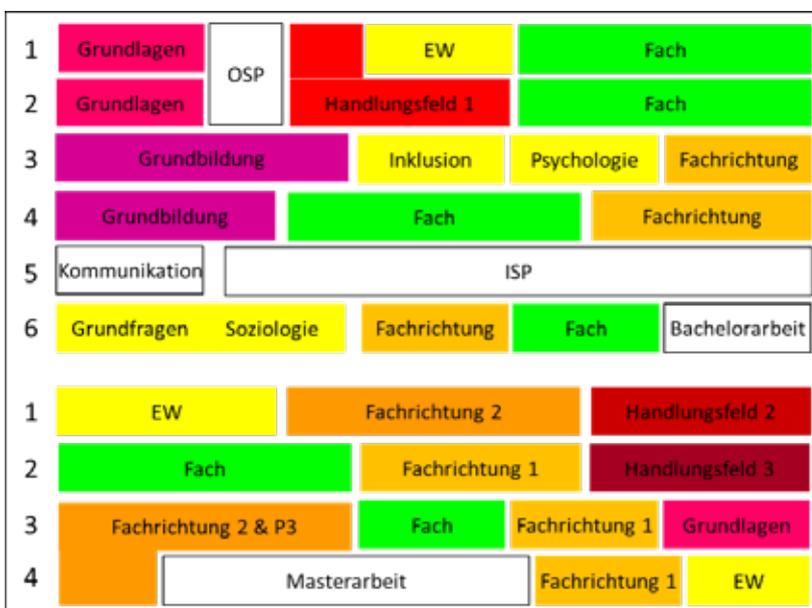
Und endlich – die Studierenden



■ Abb. 5: Wählen: Cluster zum Studiengang Sonderpädagogik



■ Abb. 6: Beraten: Unterstützung der Dozent:innen bei den verschiedenen Wahlmöglichkeiten im Studiengang



■ Abb. 7: Studieren: Verteilung der Module über die Semester; zugrunde liegt eine Regelstudienzeit von zehn Semestern

Lester Flamm · Natalia Hahn

Gebärdensprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Sprachkurse, Vermittlungskonzepte, Erfahrungen

Das Sprachenzentrum der Pädagogischen Hochschule bietet seit 2018 Gebärdensprachkurse an. Diese Sprachkurse sind für Studierende unserer Hochschule sowie für Gasthörende offen. Das Interesse seitens der Studierenden ist seit Beginn des Angebots konstant hoch. Zu den Wintersemestern melden sich ca. fünfzig Personen zum Gebärdensprachkurs an. Im Sommersemester findet der Fortsetzungskurs statt, den dann ca. die Hälfte der Teilnehmenden aus dem Anfänger:innenkurs besucht. Im Wintersemester werden meistens zwei Parallelkurse mit bis zu fünfundzwanzig Teilnehmenden angeboten, im Sommersemester findet ein Kurs statt. Die Hälfte der Studierenden nehmen am Kurs als eine Wahlpflichtveranstaltung im Rahmen ihres Studiums teil. Andere Interessenten belegen den Kurs aus eigenem Interesse und kostenpflichtig.

Interessant sind in diesem Zusammenhang die Beweggründe, warum die Studierenden den Kurs wählen. Laut der Umfrage unter den Kursteilnehmenden aus dem Jahr 2023 nennen die meisten berufliche Überlegungen: Vorteile im späteren Beruf, eine mögliche Beschäftigung im Bereich der Heilpädagogik oder der Sonderpädagogik, viele nennen den Begriff Inklusion und den Wunsch hier einen Beitrag zu leisten. Aber auch persönliche Gründe, wie „schon lange fasziniert von der Sprache“ oder „endlich die Möglichkeit eine ganz andere Sprache zu lernen, die in Bildungseinrichtungen kaum angeboten wird“, sind nicht selten.

Noch erstaunlicher sind die Ziele, die die Teilnehmenden der Gebärdensprachkurse erreichen wollen. Alle Befragten setzen sich zum Ziel, nicht etwa „Grundlagen der Gebärdensprache kennenlernen“ oder „Einblicke in die Sprache gewinnen“, sondern „Kommunikation in Gebärdensprache“, sowohl in beruflichen als auch in privaten Kontexten (vgl. die Antwort einer Teilnehmerin: „Ich finde die Gebärdensprache su-

per interessant und mein Ziel ist es, mich einmal richtig unterhalten zu können.“).

Das Ziel dieses Beitrags ist jedoch nicht nur über die Gebärdensprachkurse und die Anmeldezahlen zu berichten, sondern auch die Erfahrung mit unterschiedlichen Zugängen zur Gebärdensprache weiterzugeben. Im Wintersemester 2022/23 wurde am Sprachenzentrum ein Gebärdensprachkurs für Anfänger:innen in deutscher Gebärdensprache angeboten. Das Interesse war sehr hoch, die Gruppe sehr motiviert, viele wollten weitermachen. Im Sommersemester 2023 war es der Lehrbeauftragten leider nicht möglich, einen weiteren Lehrauftrag anzunehmen, sodass eine andere Dozentin den Folgekurs übernahm. Die andere Dozentin hatte bei der Vergabe des Lehrauftrags zwar erwähnt, dass sie nach der lautsprachbegleitenden Methode unterrichtet, die Geschäftsführung des Sprachenzentrums hatte dieser Anmerkung jedoch nicht viel Gewicht verliehen – Gebärdensprache ist eben Gebärdensprache. Nach der ersten Sitzung des Folgekurses meldeten sich alle Teilnehmenden bei der Geschäftsführung und teilten sehr emotional mit, dass der Kurs kein Folgekurs sei, sondern wieder ein Kurs von Anfang an – nur eben anders. Diese Verwirrung führte nun zur Suche nach der Antwort auf die Frage: Was ist Gebärdensprache und wie wird sie vermittelt?

Visuell wahrnehmbare Sprachen

Die Gebärdensprachen sind weltweit eigenständige, natürliche und von hörbehinderten Menschen entwickelte visuell wahrnehmbare Sprachen. Die Deutsche Gebärdensprache (DGS) ist eine verhältnismäßig junge Minderheitensprache und wurde erst 2002 durch das Behindertengleichstellungsgesetz rechtlich als eigenständige Sprache anerkannt. Die Gebärdensprache ist keine internationale Sprache, so gibt es z. B. eine deutsche, französische,

spanische, italienische, britische und amerikanische Gebärdensprache. Die DGS bildet die soziale und kulturelle Grundlage der ca. 80.000 Gehörlosen in Deutschland (vgl. Hillenmeyer 2016, S. 23).

Die deutsche Gebärdensprachgemeinschaft geht über die Zahl der Gehörlosen hinaus und umfasst ca. 200.000 aktive Sprachnutzer:innen (vgl. Miesner 2023). Die Tendenz ist sogar steigend. Geschichtlich gesehen wurde die DGS zur American Sign Language (ASL) erst vergleichsweise spät erforscht. Die wissenschaftliche linguistische ASL-Forschung setzte in den frühen 60er Jahren ein, wohingegen im deutschsprachigen Raum die Erforschung Mitte der 80er Jahre begann, zeitgleich zur Etablierung einer international agierenden und praktizierenden Wissenschaftsdisziplin (Eichmann 2012, S. 6). Seit der rechtlichen Anerkennung und Gleichstellung im Jahr 2002 gewinnt die DGS an gesamtgesellschaftlichem Interesse, politischer Anerkennung und zunehmend medialer Präsenz.

In der deutschen Schulpraxis spielte die DGS bei der Beschulung hörgeschädigter Kinder leider lange nur eine untergeordnete Rolle. Die sprachliche Unterdrückung fand ihren Höhepunkt im Mailänder Kongress 1880, bei dem sich Pädagog:innen aus den europäischen Ländern auf einen folgenschweren Fachkonsens einigten. Der Einsatz von Gebärden im Unterricht sei zu untersagen – stattdessen wurde der Schwerpunkt auf einer oralistischen Erziehungsmethode gesetzt. Die Auffassung, die Minderheit der Gehörlosen habe sich der lautsprachorientierten Mehrheit anzupassen, führte dazu, dass Lippenlesen und Artikulationsunterricht den Mittelpunkt der Sprecherziehung und Sprachanbahnung gehörloser Kinder bildeten. Erst im Jahr 2010, über hundert Jahre später, wurde der Mailänder Beschluss von 1880 durch den internationalen Kongress zur Bildung



■ Kommunikation mittels Gebärdensprache

und Erziehung Gehörloser in Vancouver zurückgenommen. Der Kongress entschuldigte sich nachfolgend bei der internationalen Gehörlosengemeinschaft und den dazugehörigen Fachverbänden, mit der Auffassung von 1880 zur Unterdrückung der Sprachgemeinschaft beigetragen zu haben (vgl. Hillenmeyer 2016, S. 27f.).

Die Hauptmerkmale und Eigenschaften der heutigen Gebärdensprachen sind deren Auskommen ohne Lautsprache bzw. Stimme. Durch die visuellen Elemente von manuellen Komponenten (sich bewegende Handzeichen) und nonmanuellen Komponenten in der Körpersprache (Gestik und Mimik) lässt sie sich rein visuell wahrnehmen. Durch die eigenständige Morphologie und die Syntax stellt die DGS eine eigene und komplexe Grammatik bereit, die sich z. B. durch Spracheigenschaften wie Simultaneität (Gleichzeitigkeit mehrerer Komponenten) und Ikonizität (Bildhaftigkeit) auszeichnet (vgl. Metzger 2008). So können in der DGS wie in der Lautsprache alle Inhalte, Stimmungen und abstrakte Bedeutungen ausgedrückt werden. Im Vergleich ist die deutsche Lautsprache bei der Aussprache auf der Wortebene die schnellere Sprache, dagegen können Inhalte auf Satzebene schneller gebärdet als gesprochen werden (vgl. Hillenmeyer 2016, S. 31).

In der Schule und Sonderpädagogik gibt es neben der DGS noch weitere Kommunikationsformen, in denen auf Gebärden zurückgegriffen wird. Dazu gehören Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG), Lautsprachunterstützende Gebärden (LUG) und die Gebärden in der Unterstützten Kommunikation (UK). Das sind allerdings alles

Gebärden, die auf die deutsche Lautsprache (mit ihrer Grammatik) angewendet werden und somit Mischformen, aber keine eigenständigen und vollständigen Sprachsysteme sind.

In Baden-Württemberg ist die DGS seit 2011 im Bildungsplan für Hörgeschädigte zu finden und kann seither in den Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) mit dem Förderschwerpunkt Hören in Grundschulen und der Sekundarstufe I unterrichtet werden. Die dafür notwendigen Unterrichtsmaterialien und Inhalte wurden sukzessive aufgebaut (z. B. die Handreichung des Landesinstituts für Schulentwicklung (2013), „Deutsche Gebärdensprache“). Weiter gibt es zur Diagnostik seit 2021 den ersten deutschsprachigen Sprachproduktionstest in DGS (vgl. Kolbe 2021).

Die Unterrichtung der DGS in der Schule sowie an Hochschulen bedient sich häufig digitaler Lehr- und Lernangebote. Durch eine bisher nicht verbindlich festgelegte und damit derzeit noch fehlende Schriftform in der DGS sind mediales Gebärden, Videoaufnahmen von Gebärden als Sprachmittlung sowie digitale Unterrichtsangebote grundlegende Elemente des modernen DGS-Unterrichtes (vgl. Kolbe 2023). Seit dem laufenden Schuljahr 2023/24 kann DGS als Fremdsprache im Rahmen eines Pilotprojektes in ausgewählten Schulen für die Klassen der Sekundarstufe I unterrichtlich als Wahlfach angeboten werden. Dafür ist eine zeitnahe Veröffentlichung des Bildungsplans DGS als Wahlfach vom Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung in Baden-Württemberg angekündigt.

Die DGS ist zum festen Bestandteil der Schul- und Bildungslandschaft in Baden-Württemberg geworden und erreicht gesamtgesellschaftlich eine der Lautsprache gleichgestellte Bedeutung. Auf diesen Weg begibt sich auch die Pädagogische Hochschule Freiburg mit der aktuellen Einrichtung des Instituts für Sonderpädagogik und den Sprachkursen in der deutschen Gebärdensprache, die vom Gesamtkursangebot des Sprachenzentrums nicht mehr wegzudenken sind. |

Literatur

- Eichmann, H., Hansen, M. u. Heßmann, J. (Hg.) (2012): Handbuch Deutsche Gebärdensprache – Sprachwissenschaftlich und anwendungsbezogene Perspektiven. Band 50. Seedorf: Signum. – Hillenmeyer, M. (2016): Deutsche Gebärdensprache. Grundkurs für Anfänger. Teil 1. München: Viko-Medienverlag. – Kolbe, V. (2023): Sprachproduktionstest zu narrativen Kompetenzen in Deutscher Gebärdensprache (NaKom DGS) – eine Testadaption. Diss. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. In: <https://doi.org/10.18452/25868> [27.10.2023]. – Kolbe, V. u. Flamm, L. (2023): Digitale Unterrichtsangebote in Deutscher Gebärdensprache. In: Hörgeschädigtenpädagogik, 01/2023, S. 6-14. – Landesinstitut für Schulentwicklung (Hg.) (2013): Deutsche Gebärdensprache – Hilfen für die Einführung in Schulen mit DVD. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung. In: www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-SBBZ/SBBZ-H%C3%B6ren/Handreichung_DGS.pdf [27.10.2023]. – Metzger, Ch. (2008): Gebärdensprachelehre. Bd. 6. Seedorf: Signum. – Miesner, S. (2023): Gebärdensprache. In: www.bundesfachstelle-barrierefreiheit.de/DE/Fachwissen/Information-und-Kommunikation/Gebaerdensprache/gebaerdensprache_node.html [27.10.2023].

Petra Gretsch

Berührungspunkte und Herausforderungen

Input Sonderpädagogik – Fach Deutsch



Mit dem Aufbau der beiden Sonderpädagogik-Studiengänge geht eine Standortbestimmung des Fachs Deutsch einher, die in ähnlichem Maße auch die anderen Fächer und Institute betrifft: Welche Schnittmengenthemen bearbeiten wir schon? Welche Perspektiven, Wissensbestände und Lehrkompetenzen müssen neu implementiert werden? Und wo liegen besondere Spannungsfelder und Hürden?

Mit besonderem Interesse sehen wir der Zusammenarbeit mit der Fachrichtung Sprache, aber auch den drei anderen Fachrichtungen (Lernen, Geistige Entwicklung, Emotionale und soziale Entwicklung) entgegen, da wir grundlegend parallele Zielstellungen hinsichtlich der Lehrkräfteausbildung verfolgen und hier breite inhaltliche Überlappungsbereiche sehen: Dazu gehört u. a. die Befähigung von Lehrkräften, gelingende Kommunikationssituationen zu gestalten, die sprachlichen Varietäten von Lernenden anforderungsgerecht auszubauen und professionsbezogene Text- und Diskursarten zu beherrschen, z. B. Förderplanungen im Kolleg:innenkreis oder auch Beratungsgespräche und Elterngespräche.

Aus Sicht des Faches Deutsch kommen noch die Spezifika der Schrift und Schriftkultur hinzu, sodass sich in der Zusammenschau folgende Ansatzpunkte für eine Zusammenarbeit in den jeweils greifenden didaktischen Settings der Schule, aber auch der Hochschule ergeben – institutionenemäßig auf hoffentlich deutlich divergenten Anforderungsniveaus zwischen Schule und Akademia:

- Ausbau der Kommunikationsfähigkeit – auch und gerade in mehrsprachigen Settings über Translanguaging-Praktiken, wobei der Begriff der Mehrsprachigkeit hier gezielt auch prominente Sprachen aus dem Inklusionsbereich wie die Deutsche Gebärdensprache einschließt
- Ausbau der sprachlichen Varietäten des Deutschen für *alle* (Alltagssprache, Schriftsprache, Bildungssprache, Fachsprachlichkeit der einzelnen Fächer – inklusive der Fachsprache des Schulfachs Deutsch selbst)
- Auf- und Ausbau von Lese- und Schreibkompetenzen mit dem Ziel, den Genuss der vielfältigen Formen von Literatur, die Freude am Aufschluss von Sachthemen, die Vertiefung von argumentativen Diskurspraktiken und altersgerechte Identitäts-

bildungs- und Selbstbildungsprozesse erfahrbar zu machen

- Hinführung zur kompetenten Nutzung verschiedener Medien/Erfahrungsräume und ihrer spezifischen Modalitäten (Schrift, Visualisierungen wie Grafiken, Bildlichkeit, Layout, Farbcodes, aber auch Bühnenbild, Kameraeinstellung etc.) unter der Perspektive der Rezeption, Produktion wie kritischen Reflexion in der analogen wie digitalen Welt
- Ausbildung disziplinspezifischer Literacy-Kompetenzen und meta-sprachlicher Analysewerkzeuge für den Zugriff auf „Sprache“ und „Literatur“ als eigenständige, aber aufeinander bezogene Objektbereiche (im Deutschunterricht wie am Institut für deutsche Sprache und Literatur, IdSL).

Die Verortung der „sonderpädagogischen Besonderheiten“ für die Kommunikation und den Literacy-Aufschluss ist hierbei schwierig und zeigt nochmals, wie unglücklich dieser Terminus gewählt ist, wenn er „das Normale“ vom „Besonderen“ abgrenzt: Ein Blick in unsere Praktikums-Klassen zeigt, dass der Zugriff auf die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler bildungspolitisch oftmals mit Etiketten erfolgt, die den Blick auf die Komplexität der Lernfaktoren verstellen. Darüber hinaus befördert der Zuschnitt unseres sonderpädagogischen Studienangebots mit der Wahlmöglichkeit *einer* Fachrichtung im Bachelor (plus später einer zweiten Fachrichtung im Master) systembedingt eine einschränkende, fragmentierte Sicht auf Lernende, die gerade im Inklusionsbereich nur dann sinnstiftend produktiv werden kann, wenn multidisziplinäre pädagogische Teams die jeweiligen „blinden Flecken“ der förderdiagnostischen Perspektive ausgleichen. Dies ist in inklusiv aufgestellten Einrichtungen und Bildungssettings im Sinne einer echt kooperativen Bildungsplanung und Umsetzung zu erwarten und dort auch so eingerichtet, aber

eben nicht durchgängig an Regelschulen. Angesichts von Lehrkräftemangel und der damit einhergehenden Deprofessionalisierung im Bildungsbereich, insbesondere an Grundschulen und (Werk-)Realschulen, sind wir als Lehrende also doppelt aufgerufen, Zusammenhänge aufzuzeigen und akademische wie schulpraxisbezogene Kohärenzlinien zu erzeugen.

Fachliche Herausforderungen

Welche Perspektiven, Wissensbestände und Lehrkompetenzen müssen neu implementiert werden? Hierfür stellt sich nochmals die Frage der schülerbezogenen Etikettierungen und ihres Nutzens, denn: Auf der anderen Seite sind diese teils überproblematisierenden Etiketten (Lernauffälligkeit, emotional-soziale Auffälligkeiten, Migrationshintergrund, Mehrsprachigkeit, literacy-ferner Familienhintergrund etc.) hilfreich für eine erste Orientierung, um nicht nur in Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ), sondern gerade auch an „regulären“ Schulen passende Lern- und Unterstützungsangebote auszuwählen. Damit bilden sie auch Ausgangspunkte für fachwissenschaftliche wie fachdidaktische Aufgabenfelder, denen sich das Fach Deutsch und damit das IdSL an der Hochschule jetzt stellen muss: An welcher Stelle des Kontinuums an Perspektivübernahmefähigkeit wird ein Mangel dieser Fähigkeit pathologisiert und dem Autismus-Spektrum zugeordnet? Wie ist folglich Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Etikett literatur-didaktisch zu begegnen? Die fachlichen Herausforderungen steigen dabei mit sich überlagernden Etiketten bei „multiplen Problemstellungen“ wie spezifische Sprachentwicklungsstörungen plus Mehrsprachigkeit in ungeahnte Dimensionen.

Für die Studierenden wie für Lehrende ergibt sich daraus auch die Notwendigkeit, sich diskursiv mit den disziplin-spezifisch

different belegten Buzz-Words auseinanderzusetzen: Was genau bezeichnen wir als Institution mit Termini wie „Inklusion“ und „Heterogenität“? Wie verbindlich sind an homogenen Klassenstufen orientierte, regelschulische Bildungspläne angesichts von inkomparablen Klassen-Zusammensetzungen, die aktuelle gesellschaftliche und globale Entwicklungen widerspiegeln? Was benötigt also der/die Einzelne zur Teilhabe an der Gesellschaft, was das Fach Deutsch betrifft? Als konkretes Beispiel sei hier die durchaus kritisch zu sehende Überbewertung der orthographischen Kompetenz für die gesellschaftliche Segregationspraxis genannt, die sich fast parallel zum Taschenrechner inzwischen auch über geeignete digitale Hilfen „outsourcen“ lässt (allerdings nicht die Kommatierung). Was bedeuten also funktionale Literacy-Praktiken heute und in Zukunft?

Es gilt in unserem Fach folglich, nicht nur neue „Niveaustufen“ in Richtung sonderpädagogische Bedarfe in unseren Lehrgegenständen anzubieten, sondern auch den alten Bestand unseres Lehr-Contents auf den Prüfstand zu stellen und entsprechend kritisch zu aktualisieren oder etwa auch maßvoll über Bord zu werfen. Für die Lehre ergibt sich ein Spagat zwischen den Anforderungen des eigenen, ohnehin hochparzellierten und in Teildisziplinen zersplitterten Fachs und dem Gesamtbestand der zusätzlichen weiteren Lehrinhalte und Querschnittsaufgaben, die nun eben auch die Sonderpädagogik bereithält. Im negativen Fall resultiert daraus ein „Saturnblick der Fächer“: In der Mitte mein Fachplanet, außen herum ein paar unverbundene sonderpädagogische Ringe mit eigenen Fachrichtungen, ergänzt um Florringe zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Gesundheit, Toleranz und Vielfalt, Verbraucher:innenbildung, Demokratie und was es eben noch so braucht. Das wird für die Entwicklung der Lehre und

die Ausbildung der Studierenden nicht sehr erhellend sein, sondern – siehe Saturn – den eigenen Fachplaneten eher verdunkeln. Es müssen folglich viele Berührungspunkte ausgearbeitet werden, um die drohenden Zentrifugalkräfte nicht überhandnehmen zu lassen. Eine halbwegs gemeinsam geteilte Terminologie ist hier hilfreich, ebenso gemeinsamer Aufschluss von Bildungspraktiken z. B. über Fall-Analysen.

Besondere Spannungsfelder und Hürden

Die Rahmenvorgaben für die Studiengangskonzeptionen und die Curriculumsentwicklung der Sonderpädagogik stellen für alle Institute und Fächer eine Herausforderung dar: Einerseits haben wir es im sonderpädagogischen Bereich oftmals mit Beschulungsaspekten zu tun, die an Herausforderungen der Primardidaktik anknüpfen und auf entsprechend basale Kompetenzen in den jeweiligen „regulären“ Kompetenzmodellierungen einzelner Fähigkeitsbereiche verweisen (im Fach Deutsch z. B. Sprechen und Zuhören, Lesen, Schreiben als Kernbereiche). Andererseits sind die beiden neuen Studiengänge (BA + MA) hinsichtlich des fachbezogenen Studienanteils bestmöglich in den Sekundarstufen-Studiengang einzupassen. Entsprechend ausgedehnte Entwicklungslinien des Lernens müssen für diese ungewöhnliche Spannbreite also in den Blick genommen werden und setzen didaktisches Primarstufenwissen daher als Bindeglied voraus. Eine besondere Schwierigkeit stellt dazu noch die Zusammenarbeit mit der Universität Freiburg in der School of Education (FACE) dar, die zum aktuellen Zeitpunkt die Aufnahme von Studierenden aus dem Fach Sonderpädagogik in ihre für unsere Hochschule geöffneten Seminare ablehnt. Damit werden zusätzliche Segregationsprozesse nicht nur zwischen Primarstufen- und Sekundarstufen-Lehramt,

sondern auch zwischen einzelnen Lehramtsfächern befördert und schulisches Kastendenken begünstigt.

Zweifelsohne können sich durch die Sonderpädagogik *Win-win*-Effekte für die gesamte Lehrkräfte-Ausbildung an der Hochschule ergeben, allerdings stellen sich nun Fragen der horizontalen wie vertikalen Lernkohärenz zwischen den Fächern und über die Semester hinaus in noch größerem Maße. Mit Hilfe einer engen Zusammenarbeit mit dem Seminar für Sonderpädagogik, mit Hospitationsmöglichkeiten an einem SBBZ, mit intensiven Einpassungsanstrengungen an unsere Studienstruktur und einem fachumgreifenden Abgleich der anvisierten Modulkompetenzen im Lehramt PRIM wie SEK arbeitet das Fach Deutsch daran, Brücken zu den heterogenen Anforderungsbereichen zu schlagen und Lehrkräfte fit für die Situation an unseren Schulen und Bildungseinrichtungen zu machen.

Für alle Beteiligten ist dabei offensichtlich, dass ein klassistisches Bildungssystem aus dem 19. und 20. Jahrhundert nicht angemessen (re-)agieren kann auf die Heterogenitätsanforderungen, aber vor allem auch auf die begrüßenswerten ethischen und menschenrechtsbezogenen Implikationen einer modernen Bildungskultur. Dazu gehören u. a. entlastende Kooperation unter den Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften, angemessene Ressourcen für Diagnostik und Förderung nicht nur für Brennpunktschulen, kontinuierliche Lernentwicklungsplanung für jedes Kind, die Unterstützung von Klassen und Gruppen in Projekten zur Verbundenheitserfahrung und Gestaltungsmöglichkeiten mit Vertrauensvorschuss für Schulleitungen. Ein Schuss SBBZ-Kultur täte also unserem gesamten Bildungssystem gut. Ein beeindruckender Anfang mit 169 Studierwilligen im Lehramt Sonderpädagogik ist jedenfalls schon mal gemacht. |

Gezielte Förderung leistungsschwacher Leserinnen und Leser

Das basale Lesen ist ein wichtiger erster Schritt

Basale Leseprozesse „beginnen mit der Blicksteuerung, gehen weiter zur Wahrnehmung von Graphemen und beinhalten phonologische und morphologische Prozesse, die schließlich das Erkennen von Wörtern ermöglichen“ (Fischer 2012, S. 71). Sie bezeichnen im Allgemeinen das Lesen bis zur Wortgrenze. Erst wenn Lese-Noviz:innen die dafür notwendigen Prozesse automatisiert beherrschen, können sie beginnen, Wortgruppen, Sätze und damit „Texte“ zu lesen. Das basale Lesen wurde in den letzten Jahren in der Lesedidaktik vernachlässigt. Das hat mit der starken Fokussierung auf die PISA-Ergebnisse zu tun und mit den didaktischen Antworten auf die Befunde.

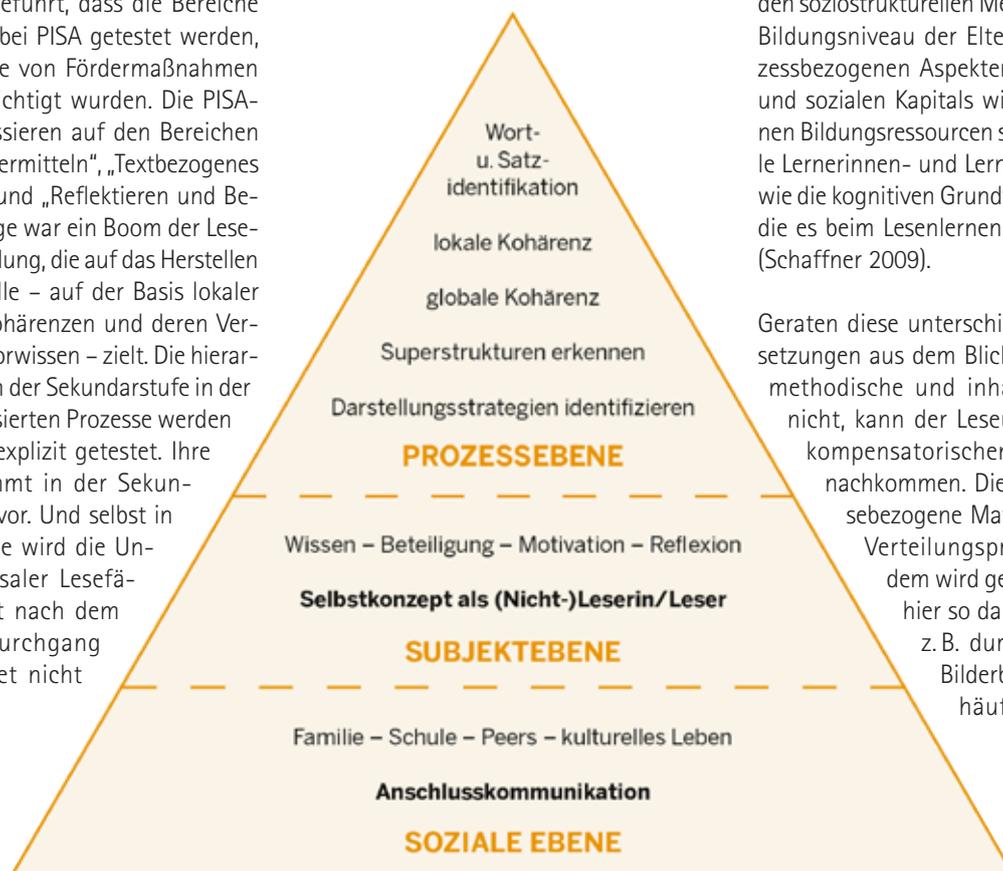
Die PISA-Erhebungen haben in der Lesedidaktik dazu geführt, dass die Bereiche des Lesens, die bei PISA getestet werden, als Gegenstände von Fördermaßnahmen stärker berücksichtigt wurden. Die PISA-Aufgaben fokussieren auf den Bereichen „Informationen ermitteln“, „Textbezogenes Interpretieren“ und „Reflektieren und Bewerten“. Die Folge war ein Boom der Lesestrategievermittlung, die auf das Herstellen mentaler Modelle – auf der Basis lokaler und globaler Kohärenzen und deren Verknüpfung mit Vorwissen – zielt. Die hierarchieniedrigen, in der Sekundarstufe in der Regel automatisierten Prozesse werden bei PISA nicht explizit getestet. Ihre Förderung kommt in der Sekundarstufe kaum vor. Und selbst in der Grundschule wird die Unterstützung basaler Lesefähigkeiten meist nach dem sukzessiven Durchgang durchs Alphabet nicht weitergeführt.

Exemplarisch für die Neuausrichtung der Leseförderung nach der ersten PISA-Studie ist das Lesekompetenzmodell von Rosebrock und Nix (2008/2017). Es umfasst die Prozessebene, die Subjektebene und die Ebene der Handlungszusammenhänge (vgl. Abb. 1). Die Stärke des Modells liegt in der Zusammenschau aller Faktoren, die am Leseerwerb beteiligt sind. Anders als bei PISA spielen hier auch das lesende Subjekt mit seinen Motivationen und die Kontexte des Lesens mit ihren Handlungsmöglichkeiten eine Rolle. Aus dem Modell wurden praktikable Fördermaßnahmen und Programme abgeleitet, die sich als wirksam erwiesen. Zentral sind Laut- und Vielleseverfahren, die häufig in Grundschulen eingesetzt werden.

Förderverfahren müssen auf das Niveau der Leseanfängerinnen und -anfänger abgestimmt sein

Laut- und Vielleseverfahren sind allerdings voraussetzungsreich. Schwache Leser:innen können von ihnen nicht profitieren, weil sie das basale Lesen noch nicht beherrschen. Wer einzelne Wörter über die Graphem-Phonem-Korrespondenzen, die silbischen und morphologischen Strukturen noch nicht erlesen kann, ist mit Leseaufgaben, die sich auf ganze Sätze oder Satzreihen beziehen, überfordert. Damit reagiert der Leseunterricht nicht angemessen auf die lesebezogene Heterogenität der Kinder. Die familiären und individuellen Einflussfaktoren, die auf das Lesen bereits in diesem Alter wirken, sind vielschichtig. Neben den soziostrukturellen Merkmalen wie dem Bildungsniveau der Eltern und den prozessbezogenen Aspekten des kulturellen und sozialen Kapitals wie den vorhandenen Bildungsressourcen sind es individuelle Lernerinnen- und Lernerdeterminanten wie die kognitiven Grundvoraussetzungen, die es beim Lesenlernen zu beachten gilt (Schaffner 2009).

Geraten diese unterschiedlichen Voraussetzungen aus dem Blick und stimmt die methodische und inhaltliche Passung nicht, kann der Leseunterricht seiner kompensatorischen Aufgabe nicht nachkommen. Die Folge ist der lesebezogene Matthäuseffekt: Das Verteilungsprinzip „Wer hat, dem wird gegeben“ stellt sich hier so dar, dass Kinder, die z. B. durch Vorlesen von Bilderbüchern früh und häufig mit literalen



■ Abb. 1: Das Mehrebenenmodell des Lesens (Rosebrock u. Nix 2017, S. 15)

Praktiken in Kontakt kommen und deren Grundvoraussetzungen positiv sind, besser und schneller flüssig zu lesen lernen. Diejenigen aber, denen der Zugriff auf die Kulturtechnik Lesen verwehrt ist oder deren kognitives Fundament nicht so stark ausgebaut ist, verlieren durch mangelnde Förderung und ständige Misserfolge jegliche Motivation (Stanovich 1986). Dies hat nachhaltig negative Auswirkungen auf die Lese- und Bildungsbiografie leistungsschwacher Leser:innen. Die Schere zwischen schwachen und starken Leser:innen klafft auseinander. An diesem Missstand konnten auch die innovativen Diskussionsprozesse in der lesedidaktischen Community nach PISA 2000 bisher nichts ändern.

Es erscheint daher wichtig, die Schwierigkeiten, die schwache Schüler:innen beim Lesen haben, wieder in den Blick zu nehmen, um dann entsprechende Fördermaßnahmen entwickeln zu können. Ute Fischer (2012) nennt fünf Teilleistungen des Lesens, bei denen schwache Leserinnen und Leser Probleme zeigen:

- **Buchstabenkenntnis:** Die ersten Schritte des instruierten Lesenlernens zielen darauf, dass die Noviz:innen die Buchstaben des Alphabets kennen, ihre Formen identifizieren und ihnen Laute zuordnen können (Fischer 2012, S. 136). Bereits nach drei Monaten macht sich ein deutlicher Rückstand der schwachen Leserinnen und Leser bemerkbar; das zeigt eine Studie von Klicpera u. a. (2020, S. 152): Diese Gruppe kann die im Unterricht bis dahin erlernten Buchstaben (acht an der Zahl, darunter A, O, M, L) nicht durchweg richtig benennen, was anderen Leseanfänger:innen gelingt.
- **Zusammenlauten:** Die Unsicherheit in der Zuordnung von Buchstaben zu Lauten erschwert das Erlesen der Laute entlang der Buchstabenkette von Wörtern (Fischer 2012, S. 137). Das eigentlich typische gedehnte Lesen von Leseanfänger:innen, das darauf beruht, Wörter Buchstabe für Buchstabe zu erlesen, kommt bei schwachen Leserinnen und Lesern kaum vor. Offenbar versuchen sie (wie beim logographischen Lesen), das Wort an seinen graphischen Eigenschaften zu erkennen, wie dies Vorschüler:innen bei ihrem eigenen Namen oder bei Logos tun. Sie versuchen also zu lesen, ohne systematisch phonologisch zu rekodieren. Und selbst wenn sie zu jedem Graphem das entsprechen-

de Phonem lautieren, sind sie dennoch nicht in der Lage, die einzelnen Laute zu einem Wort zu verbinden (Fischer 2012, S. 137). Es hört sich an, als würden sie Laute aufzählen. Diese Schwäche zeigt sich besonders deutlich beim Erlesen von Pseudo-Wörtern, was auf Schwierigkeiten beim phonologischen Rekodieren hindeutet (Klicpera u. a. 2020, S. 153).

- **Phonologisches Rekodieren:** Unter phonologischem Rekodieren versteht man die Fähigkeit, geschriebene Buchstaben in gesprochene Laute umzuwandeln. Voraussetzung dafür sind Einsichten in Wortstrukturen. Der Zusammenhang zwischen Graphemen und Phonemen muss systematisch verstanden werden. Darüber hinaus ist es entscheidend, nicht nur die in der Schrift kodierten Informationen auf der Ebene der einzelnen Laute zu erfassen, sondern dem Wortmaterial grammatische Informationen auf den Ebenen der Silbe und des Morphems zu entnehmen. Die Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln erweisen sich bei näherer Betrachtung nämlich als uneindeutig. Hat ein Kind aber z. B. die Einsicht erworben, dass sich hinter der Graphemfolge M-u-t-t-e-r das gesprochene Wort [mute] verbirgt, kann es ein silbenstrukturelles Musterwissen aufbauen. Es erkennt, dass die Graphemfolge e-r in der unbetonten Silbe für einen Laut steht, der einem a-Laut ähnelt (a-Schwa). Dies erleichtert das Rekodieren und damit die Worterkennung (vgl. Betzel, Droll 2020, S. 31).
- Während gute Leserinnen und Leser im Laufe des ersten Schuljahres ein entsprechendes Strukturwissen erwerben, gelingt dies schwachen Leserinnen und Lesern bis zum Ende des ersten Schuljahres nicht (Klicpera u. Gasteiger-Klicpera 1993, S. 34). Oft beachten diese nur die markanten Grapheme eines Wortes, meist die am Anfang, und vernachlässigen den Rest. Diese Strategie führt zu spezifischen Fehlern: Die Kinder nennen Wörter, die zwar eine phonologische bzw. graphische Ähnlichkeit mit dem Zielwort haben, die Lautkette entspricht aber nicht der tatsächlichen Buchstabenkette. So lesen sie z. B. „Hund“ statt „Haus“ (Fischer 2012, S. 137).
- **Lexikalisches Lesen:** Die Schwierigkeiten der Kinder in der phonologischen Rekodierung führen dazu, dass sie auch häufig gelesene Wörter nicht fehlerfrei erkennen und so kein orthographisches

mentales Lexikon aufbauen können (Klicpera u. a. 2020, S. 153). Schwache Leserinnen und Leser entwickeln keine stabilen Gedächtnisrepräsentationen von Wörtern. Am deutlichsten sind daher die Unterschiede zwischen guten und schwachen Leser:innen beim Wortlesen zu beobachten. Bei bekannten Wörtern ist die Fehlerzahl leseschwacher Kinder im Vergleich zu lesestarken sehr hoch (Fischer 2012, S. 138).

- Beim Leseerwerb wird die indirekte Worterkennung (via Buchstaben und Lauten) mit der Zeit von der direkten Worterkennung abgelöst. Reife Leser:innen haben zu einer Vielzahl von Wortformen einen direkten Zugriff. Den indirekten Weg gehen sie allenfalls, wenn sie die Packungsbeilage (Abb. 2) ihrer Medikamente lesen. Schwache Leser:innen können als Domino-Effekt aus den oben beschriebenen Schwächen keine hinreichende lexikalische Lesefähigkeit aufbauen. Dadurch können sie auch keine Kenntnisse über das Schriftsystem ausbauen und ihren Wortschatz nicht erweitern (Klicpera u. a. 1993, S. 32).
- **Lesegeschwindigkeit:** Die beschriebenen Probleme leseschwacher Kinder beim Dekodieren von Wörtern schlagen sich insbesondere auf die Lesegeschwindigkeit nieder. Sie kommt auch nach vielen wiederholten Lektüren nicht auf das Niveau, das gute Leserinnen und Leser bereits beim ersten Durchgang zeigen. Levy (2001) macht deutlich, dass auch nach wiederholter isolierter Darbietung der gleichen Wörter die Worterkennungsgeschwindigkeit leistungsschwacher Leser:innen hinter dem Durchschnittswert der Erstlektüre zurückbleibt. Daraus wird deutlich, dass Lesen für leistungsschwache Leserinnen und Leser ein mühsames Geschäft ist. Weil sie die für die sinnentnehmende Lektüre erforderliche Geschwindigkeit (100 Wörter pro Minute) nicht erreichen, können sie nicht sinnentnehmend lesen. Die Lektüre bleibt für sie auch ohne jede Gratifikation. Es wäre jedoch falsch, mit schwachen Leser:innen die Leseflüssigkeit zu trainieren. Sie kann erst trainiert werden, wenn alle beschriebenen Voraussetzungen vorhanden sind.

Insenzierte Leseschwierigkeiten

Um es für gute Leserinnen und Leser nachvollziehbar zu machen, wie schwierig Lesen für leistungsschwache Leser:innen ist,

■ Abb. 2: Aus der Packungsbeilage von Vitasprint. Lediglich Apotheker:innen haben zu diesen Wortformen einen direkten Zugriff. Die meisten Leser:innen müssen hier den indirekten Weg über Buchstaben und Laute nehmen.

(RS)-2-Amino-3-(phosphonoxy)propansäure (Synonym: DL-Phosphoserin)
Cyanocobalamin (Synonym: Vitamin B12)

■ Abb. 3: Erschwerte Lektüre –
spiegelbildliche Darstellung
(Rosebrock u. Nix 2008, S. 37)

Einem Text so lesen ist gar nicht so einfach, wie man denkt.
Und das, obwohl keine schwierigen Wörter darin vorkommen.
Man führt sich fast, wie wenn man nicht flüssig lesen kann.

■ Abb. 4: Erschwerte Lektüre –
Buchstabenkombinationen in
umgekehrter Reihenfolge
(Gatterer u. Croy 2022, S. 7)

Mi retIA tsi se githciw hcis gitiezthcer fua negnurednäreV netierebuzrov. Uzad neröheg eid
gnutierebroV fua eid gnureinoisneP, tropsshcielgsuA, segitsieg gniniarT, euen elaizos etkatnoK,
seibboH dnu enie evitisop gnul- letsniesnebeL. Eleiv negnurednäreV eid hcis mi retIA vitagen
nekiwrsua nessel hcis hcrud gnubÜ nressebrev. Srednoseb githciw tsi sad sinthcädeG.
Segißämleger gniärtsinthcädeG nnak nefleh, hcua mi nerehöh retlasnebeL. gitsieg tif uz nebielb.

■ Abb. 5: Erschwerte Lektüre –
verschobene Wortgrenzen

BEI MERLE SENV ONWÖR TERNUND SÄTZ
ENHEL FENDI EWORT GREN ZENWEILSI EREI
FENLE SEND ENDIEMÖ GLICH KEIT GEB
ENDAS ZU ERLE SENDEW ORTMA TERIA LALS
SICHT WOR TSCHATZ ZUERK ENNEN

wurden verschiedentlich Texte spiegelbildlich (Abb. 3), mit Buchstabenkombinationen in umgekehrter Reihenfolge (Abb. 4) und mit verschobenen Wortgrenzen (Abb. 5) abgedruckt. Silbische und morphologische Informationen, auf deren Basis lexikalisches Lesen funktioniert, können bei einer solchen Darstellungsweise nicht oder nur mühsam verarbeitet werden. Das phonologische Rekodieren macht Schwierigkeiten, die Leseflüssigkeit wird extrem gehemmt. Die Fähigkeit, mit spiegelbildlichen Texten umzugehen, nimmt mit dem Alter stetig ab. Schülerinnen und Schüler, auch Studierende können diese Aufgabe oft noch mit Leichtigkeit bewältigen, Älteren fällt sie zunehmend schwer. Der Ratgeber „Geistig fit im Alter“ (Gatterer u. Croy 2022) peilt für seine Klientel nur noch zehn Wörter pro Minute an. Das hängt damit zusammen, dass viel-lesende Erwachsene zwar einen ausgebauten Sichtwortschatz haben. Die Fähigkeit, beim Erlesen von Wörtern den indirekten Weg (übers Rekodieren) zu nehmen, nimmt mit dem Alter indessen ab. Leistungsschwache Leserinnen und Leser haben das entgegengesetzte Problem: Ihr Sichtwortschatz ist klein, sie müssen

jedes Wort über einzelne Buchstaben ermitteln, was ihnen – siehe oben – ebenfalls schwerfällt.

Um leistungsschwache Leser:innen zu unterstützen, ist es zentral, ihre Schwierigkeiten beim basalen Lesen in den Blick zu nehmen. Diese sind vielfältig und machen eine differenzierte Förderung erforderlich. Erst wenn die basalen Lesefähigkeiten erworben wurden, sind populäre Fördermethoden wie Laut- oder Vielleseverfahren sinnvoll (Rosebrock u. Nix 2008, S. 31–58). Der neue Sonderpädagogik-Studiengang an unserer Hochschule gibt uns Anlass, in besonderer Weise über die Probleme leistungsschwacher Leserinnen und Leser nachzudenken und entsprechenden Erwerbssupport zu entwickeln. Aussichtsreich erscheinen hierbei u. a. silbenanalytische Konzepte, die Orthographie- und Leseerwerb integrieren und von der geschriebenen statt der gesprochenen Sprache ausgehen (vgl. Rautenberg 2022). |

Literatur

Betzel, D. u. Droll, H. (2020): Orthographie. Schriftstruktur und Rechtschreibdidaktik. Paderborn: Schöningh (UTB). – Fischer, Ute (2012): Leseförderung im Anfangsunterricht. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr. – Gatterer, G. u. Croy, A. (2022): Geistig fit im Alter. Neue Gedächtnisübungen für ältere Menschen. 3. Aufl. Berlin: Springer. – Klicpera, Ch., Gasteiger-Klicpera, B. u. Schabmann, A. (1993): Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten; die Wiener Längsschnittuntersuchung über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit. Bern: Huber. – Klicpera, Ch., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera u. Schmidt, B. (2020): Legasthenie – LRS: Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. 6., aktu. Ausg., München: Ernst Reinhardt Verlag. – Levy, B. A. (2001): Moving the bottom: Improving reading fluency. In: Wolf, Maryanne (Hg.): Dyslexia, York Press, Parkton, S. 357–379. – Rautenberg, I. (2022): Didaktische Ansätze zum Schriftspracherwerb im Anfangsunterricht. In: Röber, Ch.; Olfert, H. (Hg.): Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstsprechen. DTP, Bd. 2; 2. überarb. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider, S. 54–77. – Rosebrock, C. u. Nix, D. (2008/2017): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 1. u. 8. korr. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. – Schaffner, E. (2009): Determinanten des Leseverstehens. In: Lehnard, W. u. Schneider, W. (Hg.): Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses. Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 19–44. – Stanovich, K. E. (1986): Matthew effect in reading. Reading Research Quarterly 21, S. 360–407.

Thomas Heyl

Aus der Kunstwerkstatt zur Sonderpädagogik

Jahrelange Praxis und Erfahrung zur Diversität ästhetischen Lernens



Freitagvormittag in der Kunstwerkstatt an der Hochschule. Kinder im Grundschulalter malen und arbeiten an Plastiken, manche bewegen sich durch die Werkstatt, manche sitzen da und beobachten. Mariam malt an einem Bild, das vor ihr auf einer Staffelei steht. Sie malt mit Deckfarben, dazu taucht sie verschiedene Pinsel in die Farbpalette, gelegentlich auch ihre Finger. Eigentlich malt sie nicht – sie performt. Sie wirkt nicht unablässig auf das Bild ein, ihr Bestreben scheint nicht ausschließlich die Herstellung eines Bildes zu sein – vielmehr ist das Bild das Ergebnis einer komplexen Aktion vor dem Bild und im Raum. Noch ist sie mit beiden Händen am Bild, jetzt dreht sie dem Bild den Rücken zu, dreht sich einmal um die eigene Achse, klettert auf einen Hocker, faltet ihre Beine zu einem Schneidersitz ...



Die Kunstwerkstatt ist seit vielen Jahren eine feste Einrichtung am Institut der Bildenden Künste. Studierende arbeiten mit Kindern, sie entwickeln Strategien für die Unterrichtspraxis einer offenen Werkstattpädagogik und gehen Forschungsfragen im Rahmen von Hausarbeiten und Masterarbeiten nach.

Mehrere Klassen einer örtlichen Grundschule kommen regelmäßig in die Kunstwerkstatt der Pädagogischen Hochschule, darunter auch Kinder einer Klasse, die Bedarf an sonderpädagogischen Bildungsangeboten haben. Diese Familienklasse in Kooperation mit dem SBBZ für Geistige Entwicklung nutzt die Kunstwerkstatt als offenes Angebot. Damit gibt es an der Hochschule bereits vor dem Start des Lehramts Sonderpädagogik den Raum für eine kunstpädagogische Praxis, in der Diversität nicht nur Alltag, sondern auch Ausdruck für ein fachliches Selbstverständnis ist.

Die Kunstwerkstatt bildet mit ihrem Anregungscharakter und ihrer Struktur, mit der variablen Möblierung, der freien Zugänglichkeit von Material und Werkzeug einen Rahmen für individuelle, aber zugleich kohärente künstlerische Aktivitäten aller Kinder: in der Gruppe, dabei frei in der Sozialform, rhythmisiert und nicht an starre Festlegungen gebunden, heterogen in den Herangehensweisen und dabei immer auf „Sichtweite“ vernetzt.

Jahrelange Praxis

Implizit, aber auch explizit werden Merkmale erkennbar, die für das Fach Kunst die Chancen auf gelingende Inklusion bergen: Wenn Ziele nicht einheitlich erreicht werden müssen, wenn sich eine Aufgabenkultur auf individuelle Ausgangspunkte und bestehende Ressourcen besinnt, um Anschlüsse zu einer inspirierten Auseinandersetzung zu entdecken, dann ist dieser Ansatz nicht nur kunstnah, er ist auch die Voraussetzung – und möglicherweise selbst eine Inspiration – für eine inklusive Pädagogik. Die jahrelange Praxis der Kunstwerkstatt als hochschuldidaktisches Angebot ist jetzt einer der zentralen Ausgangs- und Anknüpfungspunkte für das Fach Kunst, um sich auf das neue Lehramt Sonderpädagogik einzustellen. In ihr manifestieren sich bestimmte Kernaspekte einer kunstpädagogischen Positionierung.

Kunstpädagogik in der Kunstwerkstatt schätzt Vielfalt und orientiert sich an einer Kultur der Anerkennung (Kaiser 2022, S. 205). In der Kunstwerkstatt kann jedes Kind prinzipiell Entscheidungen für einen eigenen Weg treffen. Wenn sich jedes Werk mehr oder weniger vom anderen unterscheidet, und das „anders sein“ auch von allen Kindern wahrgenommen und angenommen wird, kann sich das einzelne Kind in einem wechselseitigen Konstitutionsprozess (Ricken 2009, S. 122) und in der Resonanz der anderen Beteiligten seines

eigenen Selbst bewusst werden. Wenn man so will, bringt das Kind nicht nur ein Werk, sondern damit auch sich selbst hervor (ebd., S. 126). Damit wird eine Kunstpädagogik erkennbar, die biografieorientiert ist, und damit das Eingebundensein in einer individuellen Situation des Daseins nicht ausblendet, sondern als Quelle und Ressource für jede künstlerische Handlung annimmt. Schon jeder Pinselstrich verweist auf die Persönlichkeit der Handelnden. Um so mehr ist es relevant, wenn das Kind eine sichtbare Form für all das finden kann, was es beschäftigt, wenn es selbst das Thema (mit-) organisiert und es in einem bildnerischen Prozess sichtbar machen kann. Damit wird „Leben geschrieben“, die eigene Biografie materialisiert sich. (vgl. Pazzini 2004, S. 7).

Wenn es für das Interesse an Dingen einen pädagogischen Raum gibt, dann kann die Neugier in einer ästhetischen Erfahrung und ästhetische Forschung zu einem Modus von Weltbegegnung und zu einem sozialen Prozess eines ko-konstruktiven Lernprinzips (vgl. Vollmer 2020, S. 58) werden.

Erkenntniswege sind seit der frühen Kindheit ästhetisch fundiert. Etwas fällt auf, etwas erregt Aufmerksamkeit und Interesse, bewegt den Geist und regt zu einer intensiven Beschäftigung und Gestaltung an: Ästhetische Erfahrung (vgl. Duncker 1999) und ästhetisches Lernen sind eng an die Bedürfnisse und Interessen des Subjekts gebunden. Sie können dabei zum „Grundstein inklusiver Lern- und Bildungsprozesse“ (Blohm u. a. 2018, S. 52) werden. Das beginnt schon mit dem Material. Es bringt den Menschen „in eine unmittelbare körperliche Beziehung zur Welt“ (Kathke 2018, S. 253), Material bringt neben dem Verweis auf eine Funktion auch sein „So-sein“ mit ein und „passt sich den Bedürfnissen und Befähigungen der Einzelnen“ (ebd., S. 256) an. So lassen sich Situationen in einem für alle gültigen und schützenden Raum in ihrer Heterogenität ästhetisch entfalten



– das birgt Chancen für einen inklusiven Kunstunterricht.

Jahrelange Erfahrung

Die Erfahrungen mit der Kunstwerkstatt bedeuten für die Konzeption einer kunstpädagogischen Hochschuldidaktik der Sonderschule nicht, die bisherige Lehramtsausbildung zu „öffnen“ – vielmehr können aus den sonderpädagogischen Bedarfen und den sich verändernden gesellschafts- und schulpolitischen Bedingungen Schlüsse für das Lehramt allgemein gezogen werden: Allgemeines und sonderpädagogisches Lehramt in der Hochschullehre zu verbinden bedeutet dann nicht, sich möglicherweise auf einen nivellierenden fachlichen Anspruch zu einigen, sondern sich in der Fachdidaktik Kunst generell darauf zu besinnen, dass es immer um einen nicht defizitären, sondern ressourcenorientierten Blick auf eine individuelle Entwicklung geht, gleich um welche Schulart oder -stufe es sich handelt. Das unterstreichen nicht nur die Präambeln aller Bildungspläne im Fach.

Erste Erfahrungen mit Kindern mit Bedarf an sonderpädagogischen Bildungsangeboten lassen erkennen, dass die Bedingungen in der Praxis der Kunstwerkstatt umsetzbare Voraussetzungen zu einer Teilhabe im Sinne einer wirklichen Inklusion sind. Nicht selten wird beklagt, dass der Anspruch auf Inklusion der Wirklichkeit nicht standhält. Dass Zugänglichkeit und Teilhabe im Alltag organisiert, aber von den Subjekten nicht positiv erlebt werden. Dass Inklusion sich

auf Basiskriterien („strukturelle Einbindung von Individuen in soziale Systeme ... Zugang und Beteiligung ... sowie Integration als Art und Ausmaß der Einbindung“, Felder 2022, S. 73f.) bezieht, aber dass dabei ein weiteres Kriterium meist zu kurz kommt: Nämlich, dass das Subjekt auch das „Gefühl subjektiver Eingebundenheit und des individuellen Wohlbefindens“ (ebd., S. 74) entwickelt. Das kann natürlich nur ein nachgeordnetes Kriterium sein – aber für das Gelingen von Schule, die sonderpädagogische Bildung nachhaltig wirksam gestalten möchte, kann das einen wichtigen Ausschlag geben. Hier kann sich die Kunstwerkstatt und das Fach Kunst anbieten. Und man kann ahnen, dass Mariam das bestätigen würde. |

Literatur

Blohm, M., Brenne, A., Hornak, S. (Hg.) (2018): Irgendwie anders – Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung. Hannover: fabrico. – Duncker, Ludwig: Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. In: Neuß, Norbert (Hg.) (1999): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt/M. – Felder, Franziska (2022): Die Ethik inklusiver Bildung – Anmerkungen zu einem zentralen bildungswissenschaftlichen Begriff. Berlin. – Kaiser, Michaela: Inklusion – (k)lein Kunststück. Kunstdidaktik im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. In: Dixel, Timo (Hg.) (2022): Inklusive (Fach-)Didaktik in der Primarstufe. Münster: Waxmann (S. 205-227). – Kathke, Petra: Material/ Materialität. In: Blohm, M., Brenne, A., Hornak, S. (Hg.) (2018): Irgendwie anders – Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung. Hannover: fabrico (S. 253-257). – Pazzini (2002): Biografieren. Kunst + Unterricht, H. 280, 2004, S. 7 – Ricken, Norbert: Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, Kathrin, Fuhr, Thomas (Hg.) (2009): Operative Pädagogik – Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh (S. 111-134) – Vollmer, Barbara (2020): Kreativität – Handeln in Ungewissheit – Eine Studie zur Relevanz individueller und ko-konstruktiver kreativer Prozesse. Wiesbaden: Springer.

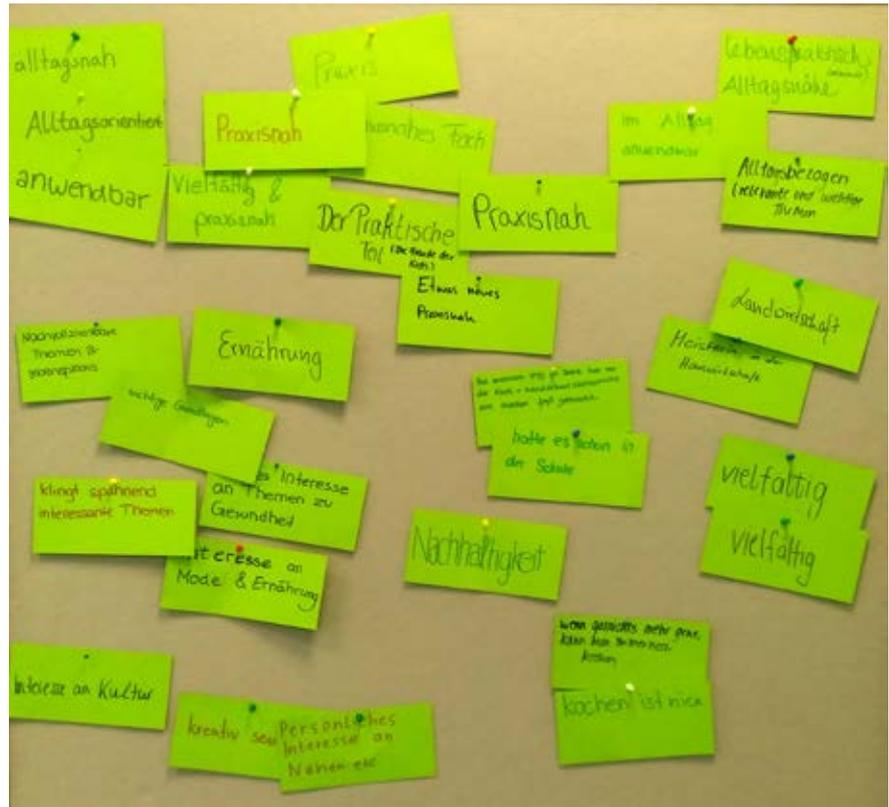
Ute Bender · Anne-Marie Grundmeier

„Kochen ist nice“

Interessen und Erwartungen von Studierenden der Sonderpädagogik im Fach Alltagskultur und Gesundheit

Mit der Einführung des Lehramts Sonderpädagogik im Wintersemester 2023/24 startete das Fach Alltagskultur und Gesundheit (AuG) mit über dreißig Studierenden als das am meisten gewählte Studienfach. Es stellt sich die Frage, mit welchen Interessen und Erwartungen sich die Studierenden der Sonderpädagogik so zahlreich für AuG entschieden haben und wie folglich im Studienfach mit diesen Interessen und Erwartungen umgegangen werden kann. Ausgangspunkt der Überlegungen ist eine spontane Befragung der anwesenden Studierenden in der Beratungswoche zu Beginn des Wintersemesters:

„Warum haben Sie sich für das Fach ‚Alltagskultur und Gesundheit‘ entschieden?“, wurden die neu immatrikulierten Studierenden im Bachelor-Studiengang Lehramt Sonderpädagogik im Fach AuG von einer Dozentin in der fachbezogenen Einführungsveranstaltung gefragt. Insgesamt beteiligten sich die Studierenden mit dreißig Antworten.



■ Abb. 1: „Warum haben Sie sich für das Fach ‚Alltagskultur und Gesundheit‘ entschieden?“

Die Abfrage (Abb. 1) ergibt nur einen kurssrischen Überblick über mögliche Interessen und Erwartungen der Sonderpädagogik-Studierenden im Fach AuG, da nicht bekannt ist, wer von den Studierenden welche und wie viele Antworten gegeben hat. Nichtsdestotrotz sind aus fachlicher Perspektive die Hinweise interessant, die sich aus dieser Abfrage generieren lassen.

Ergebnisse der Abfrage

Die Nennungen können zu fünf Kategorien (und einer Kategorie „Sonstiges“) zusammengefasst werden, wobei in der folgenden Aufzählung hinter jeder der fünf Kategorien ein bis zwei typische Ankerbeispiele zitiert sind:

Alltagsnähe („Alltagsnähe“), handwerkliche und gestalterische Verfahren im Allgemeinen („der praktische Teil“), Interesse

an spezifischen Inhalten („großes Interesse an Themen zu Gesundheit“, „Interesse an Kultur“), unspezifisches Interesse („klingt spannend“) und vorhandene positive Erfahrungen und Kompetenzen („hatte es schon in der Schule“). Äußerungen zur Alltagsnähe und zu anwendungsbezogenen Aktivitäten werden auch kombiniert, wie etwa in der Formulierung „lebenspraktisch“. Ebenso werden mehrfach spezifische handwerkliche und gestalterische Tätigkeiten genannt, auf die sich das Interesse bezieht („Kochen ist nice“, „persönliches Interesse am Nähen“).

Nun liegt es nahe, von einem Studienfach mit dem Titel „Alltagskultur und Gesundheit“ alltagsnahe, alltagskulturelle und

gesundheitsbezogene Themen zu erwarten. Weitere inhaltliche Interessen beziehen sich auf die Themenfelder Ernährung und Nachhaltigkeit, die in den Modulkatalogen des Faches dargelegt sind. Darüber hinaus formulieren die Studierenden vielfältige Stichworte, die sich auf „praktische“ Tätigkeiten, d. h. handwerkliche und gestalterische Verfahren, beziehen. Teilweise vorliegende Erfahrungen und Kompetenzen zeigen, sofern erkennbar, ein Bild des Studienfaches AuG, welches aus aktueller fachdidaktischer Perspektive in der Tendenz eher als veraltet zu bezeichnen ist, wie etwa die Fachbezeichnung „Koch- und Handarbeitsunterricht“. Zugleich referieren die Studierenden, sofern erkennbar, auf die *eigenen* Interessen und nicht auf mögliche

didaktische Zielsetzungen in ihrem späteren Beruf als Sonderpädagog:innen.

Wie kann nun im Fach AuG mit diesen Interessen und Erwartungen umgegangen werden? Selbstverständlich ist nicht anzustreben, den Interessen und Erwartungen der Studienanfänger:innen vollumfänglich zu entsprechen – geht es doch schließlich darum, die für die künftigen Lehrpersonen im Fach AuG vorgesehenen Kompetenzen im Studium aufzubauen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg [MKJS] 2015). Zugleich jedoch können die (vermutlich) intrinsischen Interessen der Studierenden eine wichtige Motivation während des Studiums bilden, die das Lernen fördern und folglich hochschuldidaktisch aufgegriffen und weitergeführt werden sollten (Brühwiler 2001). Die genannten inhaltlichen Interessen der Studierenden an Gesundheit, Kultur, Mode und Ernährung bieten hierzu wertvolle Anknüpfungspunkte.

Es wurde bereits angedeutet, dass die Fokussierung auf fachpraktische Tätigkeiten teilweise mit einem nicht mehr völlig zeitgemäßen Fachverständnis verbunden ist (MKJS 2016). Die in AuG zu erwerbenden Kompetenzen im Bachelorstudiengang Sonderpädagogik sind zwar einerseits durchaus auf anwendungsorientierte fachpraktische Studien ausgerichtet, andererseits aber ebenso auf zahlreiche darüber hinausgehende Inhalte der Ernährungs-, Textil-, Konsum-, Gesundheits- und Nachhaltigkeitwissenschaften.

Auf Seiten mancher Studierender lassen sich folglich fachbezogene Präkonzepte rekonstruieren, die im Verlauf des Studiums im Sinne eines Conceptual Change zu bearbeiten wären (Reusser u. Pauli 2014). Vor allem die Perspektive auf die künftige Tätigkeit als Sonderpädagog:in könnte hierbei hochschuldidaktisch unterstützend wirken: Schließlich erwerben die Studierenden all

die vielfältigen Kompetenzen in AuG nicht (oder kaum) mit Blick auf die *eigenen* Interessen oder für den *eigenen* Alltag, sondern vor allem mit Blick auf die Alltagsbewältigung der künftigen Schüler:innen. In AuG wird es also u. a. darum gehen, einen professionsbezogenen grundsätzlichen Perspektivwechsel auf Seiten der Studierenden zu fördern (Hascher 2012). Auf diese Weise wird deutlich, dass das besondere didaktische Potenzial des Faches AuG in der Sonderpädagogik gerade darin liegt, dass der Aufbau von fachpraxisbezogenen Kompetenzen mit dem Aufbau von vielfältigen anderen Kompetenzen im Sinne einer Theorie-Praxis-Reflexion didaktisch ergiebig verbunden werden kann. |

Literatur

- Brühwiler, C. (2001): Die Bedeutung von Motivation in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In: F. Oser u. J. Oelkers (Hg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards (Nationales Forschungsprogramm 33 - Wirksamkeit unserer Bildungssysteme, S. 343–397). Chur u. a.: Rüegger.
- Hascher, T. (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. Zeitschrift für Bildungsforschung, 2(2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2015): Rechtsverordnung des Kultusministeriums über Rahmenvorgaben für die Umstellung der allgemeinbildenden Lehramtsstudiengänge an den Pädagogischen Hochschulen, den Universitäten, den Kunst- und Musikhochschulen sowie der Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg auf die gestufte Studiengangstruktur mit Bachelor- und Masterabschlüssen der Lehrkräfteausbildung in Baden-Württemberg. Paragraphenteil mit Anhang. (Rahmenvorgaben Lehramtsstudiengänge – Rahmen VO-KM). Gesetzblatt für Baden-Württemberg (13), 417–577.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): Gemeinsamer Bildungsplan für die Sekundarstufe I. Alltagskultur, Ernährung, Soziales (AES). Wahlpflichtfach. Verfügbar unter: <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/AES>.
- Reusser, K. u. Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz u. M. Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (2., überarb. und erweitert. Aufl., S. 642–661). Münster: Waxmann.



Peter Steurer · Rahel Brugger · Oliver Straser · Aileen Fahrländer · Katja Maaß

3D-Druck im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtseinsatz für Blinde und Sehbehinderte

Lerntechnologische Anwendungen



3D-Drucktechnologien finden in immer mehr Bereichen des täglichen Lebens Anwendung. Die Präsenz von 3D-Druckern in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen hat aufgrund der Verbesserung der Zuverlässigkeit, Kosteneffizienz und Benutzer:innenfreundlichkeit in den letzten Jahren merklich zugenommen. Gleichzeitig sind gesellschaftliche Teilhabe, Gleichberechtigung und Inklusion wichtige Grundpfeiler einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung und somit eines Lehrplans, der auf die gesellschaftlichen Fragestellungen des 21. Jahrhunderts Bezug nimmt. Innovative Lehr-Lern-Technologien wie den 3D-Druck im sonderpädagogischen Bildungswesen (an dieser Stelle ganz spezifisch: in der Blinden- und Sehbehindertepädagogik) einzusetzen, ist dabei eine besonders spannende Entwicklung.

Kooperation mit dem SBBZ Sehen in Waldkirch

Die Expertise des International Centre for STEM Education (ICSE) liegt primär im Einsatz von 3D-Druck in der MINT-Bildung und nicht im Unterricht für blinde oder sehbehinderte Schüler:innen. Die hier präsentierten Ansätze sind das Ergebnis einer Zusammenarbeit mit dem SBBZ Waldkirch (Staatliches Sonderpädagogi-

sches Bildungs- und Beratungszentrum mit Internat Förderschwerpunkt Sehen). Ihre tatsächliche Eignung muss in der Praxis validiert werden. Im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekts MINT4Life konzentriert sich das ICSE seit annähernd drei Jahren auf die Untersuchung der Einsatzmöglichkeiten und des Potenzials des 3D-Drucks in der MINT-Bildung. In der aktuellen Kooperation mit dem SBBZ Waldkirch wird nun die Anwendbarkeit von 3D-Drucktechnologien im Bereich blinder und sehbehinderter Schüler:innen untersucht.

Datenbanken für 3D-Druckmodelle

Die Relevanz des 3D-Drucks in der Blinden- und Sehbehindertepädagogik wurde bereits vor über fünfzehn Jahren erkannt (Celani u. Milan 2007). Neben allgemein ausgerichteten Datenbanken für 3D-Modelle wie „Thingiverse“ oder „Printables“ existieren mittlerweile spezialisierte Datenbanken, die für die Blinden- und Sehbehindertepädagogik konzipiert sind (z. B. tactiles.eu), welche mitunter auch Anweisungen zum Erstellen taktiler Modelle enthalten. Beispielsweise können Modelle aus dem Bereich der Biologie, wie Embryonen in verschiedenen Entwicklungsstadien, den Schüler:innen ein haptisches Verständnis

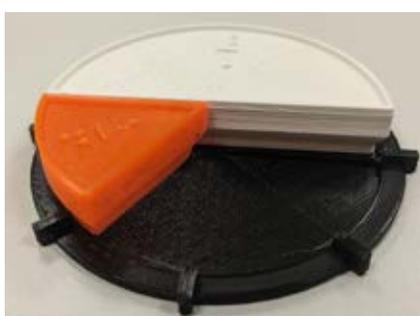
von biologischen Prozessen vermitteln. In der Kunst können Reproduktionen von berühmten Skulpturen oder Gebäuden ein räumliches Verständnis für ästhetische und architektonische Konzepte fördern. Mathematische Modelle, etwa geometrische Formen, können abstrakte Konzepte greifbar machen (s. Abb. 1). In der Geographie ermöglichen taktile Karten ein räumliches Verständnis geographischer Gegebenheiten. Außerdem können diese Modelle bei Bedarf auch mit Brailleschrift versehen werden.

Beispiel dreidimensionale Relieferstellung

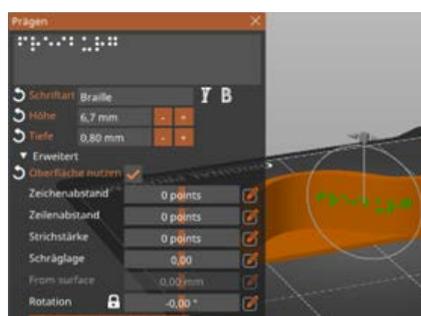
Eine vielversprechende Anwendungsmöglichkeit im Bereich der Blinden- und Sehbehindertepädagogik stellt das Erstellen von Reliefs dar. Je nach Quelle werden diese auch als 2,5D-Modelle bezeichnet¹. Derartige Darstellungen ermöglichen es z. B., mathematische Kurven, Bilder aller Art und Landkarten haptisch erfahrbar zu machen. Bis dato erforderte das Implementieren von Brailleschrift oder sonstigen Modifikationen auf 3D-gedruckten Objekten die Verwendung mehrerer unterschiedlicher Software-Applikationen. Moderne Slicerprogramme (Programme zu Konvertierung der 3D-Modelle in druckbare Dateien) er-



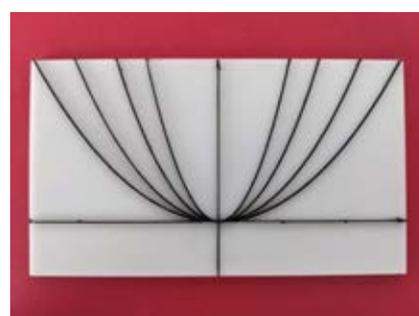
■ Abb. 1: Modell zum Erlernen der Bruchrechnung für blinde Kinder, <https://www.thingiverse.com/thing:173534>



■ Abb. 2: Druckeinstellungen im Prusa-Slicer zum Aufbringen von (Braille-) Schrift auf auch gekrümmten Oberflächen



■ Abb. 3: Die so gedruckte Parabelschar unter Nutzung der Farbwechsoption



möglichen es nun, 3D-Druckdateien direkt mit (Braille-)Schrift zu versehen (s. Abb. 2).

Ein ähnlicher Fortschritt wurde im Bereich der Erstellung von Reliefs gemacht: Auch hier ermöglichen es moderne browserbasierte Freeware-Programme, innerhalb weniger Minuten die entsprechenden 3D-Druckdateien aus geeigneten Bildern zu erstellen. In der Praxis hat sich bei uns das Programm „ItsLitho“ bewährt.² Dort werden die gewünschten Graphiken hochgeladen, woraufhin die Software die Helligkeitsstufen in Höhenunterschiede umrechnet. Am besten eignen sich einfache Graphiken mit hoher Auflösung wie z. B. mit Word oder Excel erstellte Tortendiagramme oder mit Geogebra erstellte Funktionsgraphen.

Gerade wenn die Drucke auch für hochgradig Sehbehinderte genutzt werden sollen, bietet sich bei Reliefs, die aus nur zweifarbigem Bildern entstanden sind, ein zweifarbiges Druck mit einem hohen Farbkontrast an. Das im Bildungsbereich weit verbreitete Freeware-Programm Geogebra³ ermöglicht das unkomplizierte Erstellen mathematischer Kurven und Darstellungen und den anschließenden Export als Graphik im png-Format. Diese Graphiken können im Anschluss wieder bei „ItsLitho“ hochgeladen und bearbeitet werden. Von dort aus

ist der Export als 3D-Modell in Form einer STL-Datei möglich, mit der dann wie gewohnt verfahren werden kann.

Einen Spezialfall stellen Relief-Landkarten dar (B&S, Ausgabe 2/2022, S. 91-95). Im Internet existieren mehrere Seiten mit den Höhendaten bestimmter Regionen oder der ganzen Welt. Wir haben aufgrund von Anwender:innenfreundlichkeit und Alltagstauglichkeit sehr gute Erfahrungen mit „heightmapper“ gemacht⁴. Auf dieser Seite liegen topographische Daten der gesamten Welt frei verfügbar vor. Der gewünschte Ausschnitt kann gewählt und als Grafik exportiert werden, diese kann dann wie bei den vorherigen Beispielen auch mit Programm „itslitho“ in eine 3D-Datei umgewandelt werden.

Der 3D-Druckraum der Hochschule

Unser 3D-Druckraum ist für alle Studierenden und Mitarbeitenden der Hochschule zugänglich, die 3D-Druck im Unterricht und in der Forschung nutzen möchten. Dafür stehen unsere Mitarbeiter:innen für eine Einführung ins CAD-Design nach Absprache zur Verfügung. Weitere Informationen sind zu finden unter: <https://icse.ph-freiburg.de/mint4life-projekt-uc/der-3druckraum/>.

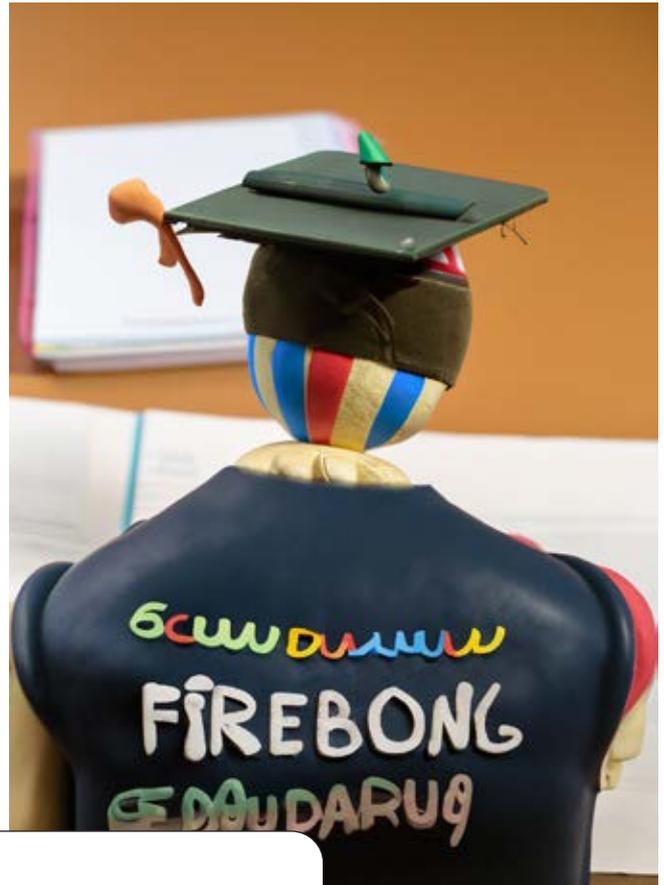
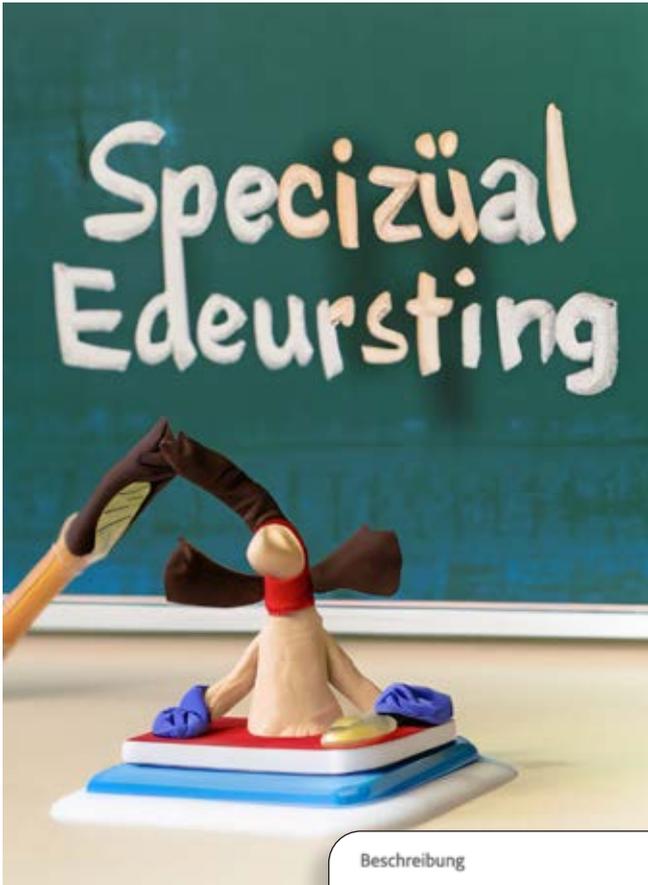
Einige nützliche Dateien sowie weiterführende Tipps werden im Thingiverse-Account zur Verfügung gestellt: <https://www.thingiverse.com/icse/designs> |

Anmerkungen

- 1) Vgl. <https://tactiles.eu/guidelines/>
- 2) Vgl. <https://itslitho.com/>
- 3) Vgl. <https://www.geogebra.org/>
- 4) Vgl. <https://tangrams.github.io/heightmapper/>

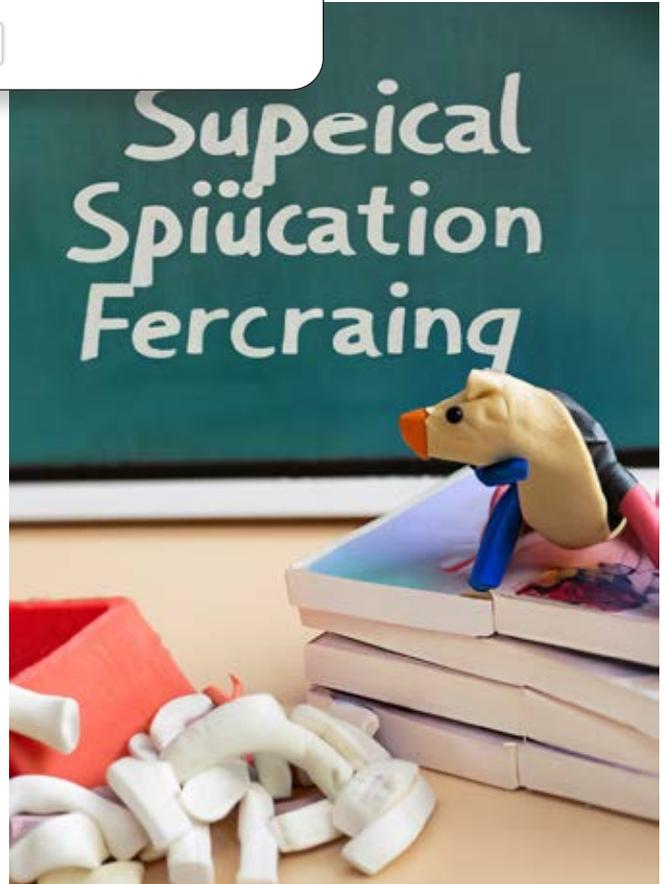
Literatur

- Celani, G. u. Luis, F. (2007): Tactile scale models: Three-dimensional info-graphics for space orientation of the blind and visually impaired. In: Virtual and Rapid Manufacturing, <https://doi.org/10.4324/9780203931875>, eBook ISBN 9780429224201), CRC Press. – Durrani, J. (2022): 3d-printing allows blind chemists to visualize scientific data. On: www.chemistryworld.com. Der Artikel basiert auf der folgenden wissenschaftlichen Veröffentlichung, ist aber für Laien leichter zu lesen und nachzuvollziehen als die nachstehende ursprüngliche Veröffentlichung: Koone, J. u. a. (2022): 3d-printing allows blind chemists to visualize scientific data. In: Sci. Adv., 8, eabq2640 (DOI: 10.1126/sciadv.abq2640). – Loch, F. u. Grimm, S. (2022): blind-sehbehindert, 142. Jg., Ausg. 2/2022, S. 91-95, Edition Bentheim.



Beschreibung
Sonderpädagogik studieren an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Stil löschen  Knetanimation x



■ Vier Ergebnisse der KI-Bildgenerator-Software „Adobe Firefly 2.0“ mit dem Prompt: „Sonderpädagogik studieren an der Pädagogischen Hochschule Freiburg – Knetanimation“



Weil's um jeden Einzelnen geht.

Unsere Aufgabe: Das Leben besser machen. Für die Menschen. Für unsere Heimat. Für die Zukunft. Denn wir sind keine Bank. Wir sind die Sparkasse.

Weil's um mehr als Geld geht.
[sparkasse-freiburg.de](https://www.sparkasse-freiburg.de)



International Graduate School German as a Foreign Language

Internationalisierung von Wissenschaft und Transfer durch kooperative Graduiertenschulen

Zeynep Kalkavan-Aydın



- Die dritte internationale Konferenz "Fokus DaF/DaZ: Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre (III)" fand vom 6.-8. März 2023 an der GJU auf dem Mushaqqqa Campus (Madaba) statt.

Die Kooperation zwischen der Pädagogischen Hochschule und der German-Jordanian University (GJU) Amman existiert seit 2017 und begann mit einem fortlaufenden Austausch im Master Deutsch als Fremdsprache (DaF), bei dem Studierende aus dem Master DaF aus Jordanien ein Semester lang an unserer Hochschule studieren und ein Praktikum absolvieren und Studierende unserer Hochschule ein Praktikum an der GJU durchführen können. In der ersten Projektförderphase der Germanistischen Institutspartnerschaft weltweit (gefördert vom DAAD) war das übergeordnete Ziel, an der GJU im Fach Germanistik/DaF ein Promotionsprogramm zu etablieren, um über den Master hinaus die Forschung und die Lehrkräfteaus-/weiterbildung in DaF in der *Middle East and North Africa (MENA)*-Region zu stärken. Dazu sollten die formalen Gegebenheiten an der Staatlichen Universität GJU geschaffen und umgesetzt sowie ein inhaltliches Programm für eine internationale Doktorand/-innenschule entworfen werden.

Wer sind die Projektpartner?

Bei der German-Jordanian University handelt es sich um eine Staatliche Universität nach jordanischem Recht, die den interkulturellen Dialog und die Internationalisierung in Wissenschaft und Transfer stärken soll. Das obligatorische „Deutschlandjahr“ bedeutet für Studierende an der GJU, dass sie an einer deutschen Partnerhochschule studieren und Berufserfahrungen sammeln. Erforderlich sind dafür Sprachkenntnisse mindestens auf dem Niveau B1 GER für die Bachelorstudiengänge. Das Projektbüro dieses transnationalen Bildungsprojektes ist an der Hochschule Magde-

burg-Stendal angesiedelt. Gefördert wird das Projekt vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD). Informationen über Projekt und Einblicke in die GJU sind über die folgende Seite möglich: <https://www.german-jordanian.org/de/>

Meilensteine: Von der Konzeption zur Umsetzung

Für die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache in der MENA-Region stellen die Masterprogramme sowie die *International Graduate School* (Vladimir-Admoni-Programm, DAAD) eine wichtige Säule dar.

Im November 2022 wurde das *Memoandum of Agreement* (Bilateral Agreement, Joint PhD) von beiden Hochschulrektoren, Hans-Georg Kotthoff sowie Ala'aldeen Al-Halhouli, unterzeichnet, um ein *Joint-PhD*-Programm aufzubauen, das Interessent/-innen ermöglicht, in diesem Fach zu promovieren und zugleich von einer deutschen Hochschule betreut zu werden. An der GJU ist dieser Joint-PhD das erste Doktorand/-innenprogramm, welches 2022 strukturell etabliert wurde und 2023 mit den ersten sechs eingeschriebenen Stipendiat/-innen gestartet ist. Die Hochschulen haben hierfür ein gemeinsames Betreuungskonzept erarbeitet und die Promotionsordnung der Pädagogischen Hochschule in die englische Sprache übersetzt sowie den strukturellen Bedingungen der GJU angepasst und dort etabliert.

Für die International Graduate School GFL wurde zudem ein *Study Plan* entwickelt, der auf sechs Semester angelegt ist und u. a. gemeinsame Forschungskolloquien

und Methoden-Workshops umfasst. Die Stipendiat/-innen nehmen darüber hinaus an zielgruppenspezifischen Workshops teil, die für die *School* zum Teil auch von externen Expert/-innen angeboten und vom DAAD finanziert werden. Zu diesen zählen beispielsweise die folgenden *Virtual Exchange*-Veranstaltungen in 2023:

- Lena Heine (Ruhr-Universität Bochum): *Entwicklung eines Forschungsdesigns in DaF im internationalen Kontext*
- Claudia Riemer (Universität Bielefeld): *Quantitative Forschungsmethoden in DaF*
- Thomas Schmidt: *Transkribieren mit EX-MARaLDA – Multilinguale Aufzeichnungen und Daten mithilfe einer Software transkribieren und auswerten*

In Kombination mit jährlichen Forschungsaufenthalten an der Pädagogischen Hochschule nehmen die Stipendiat/-innen des Weiteren an Tagungen, Nachwuchsprogrammen und Kolloquien in Deutschland teil, so z. B. auch an Angeboten der Graduiertenakademie *graph* der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg.

Projektziele

Eines der Ziele des Projekts besteht in der Entwicklung und Etablierung eines anwendungsorientierten und gesellschaftlich relevanten Promotionsstudiengangs, der dem lokalen Bedarf und dem Stand der Wissenschaft entspricht. Dies umfasst einerseits die formal-strukturellen Aspekte wie die Entwicklung und Etablierung eines gemeinsamen Promotionskonzepts mit *Joint Degree* und andererseits die inhaltliche Ausarbeitung eines *Study Plan*. Das Doktorand/-innenkolleg ist auf sechs Semester angelegt. Für die konkrete inhaltliche und formale

Planung finden regelmäßige digitale Planungs- und Steuerungstreffen des wissenschaftlichen Komitees statt.

Im Fach Germanistik/DaF werden zeitgemäße Inhalte unter Anwendung aktueller und innovativer Forschungsmethoden erforscht und nach aktuellen didaktischen Standards vermittelt. In diesem Bereich sind auch die Forschungsprojekte der Promovend/-innen angesiedelt. Aktuell sind sechs Stipendiat/-innen mit den folgenden Forschungsprojekten gestartet:

- Mündliche Kompetenz im DaF-Unterricht durch explizite Grammatikvermittlung: Wahrnehmung, Bewusstheit und Lenkung. Eine empirische Studie anhand einer Analyse von Selbstkorrekturen in Deutsch A2.2 (Hala Alnaslieh)
- Sprechfertigkeiten in der virtuellen Unterrichtsinteraktion – Analyse von Feedbackverfahren zu mündlichen Fertigkeiten im Online-DaF-Unterricht (Lana Alzu'bi)
- Learning by doing durch Multimedia als Handlungsprodukte zur Förderung des interaktiven Handelns im Sprachunterricht (DaF) (Sara Douza)
- Auf- und Ausbau fachsprachlicher Rezeptionskompetenz durch multilinguale Praktiken. Eine Studie mit arabischsprachigen Studierenden (Faiza Laribi)
- Lesestrategien beim Erschließen deutschsprachiger Texte im DaF-Unterricht für Anfänger (Dina Kukali)
- Analyzing Transcultural Competencies in Model United Nations Activities: A Conversation-Analytic Research with Gen Z University Students in the Arabic Speaking World (Farah Zaghmout)

Die kooperative Betreuung der Promotionsprojekte erfolgt im aktuellen Durchgang von Karin Kleppin (Ruhr-Universität Bochum), Jörg Roche (LMU München), Gordon Mitchell (Universität Hamburg), Gabriele Kniffka, Simone Amorochio sowie Zeynep Kalkavan-Aydın (alle Pädagogische Hochschule Freiburg).

Dabei ist es unser durchgängiges Ziel, gemeinsam zu lehren und zu forschen:



- **Gemeinsam lehren:** Im Rahmen der School hat sich eine enge wissenschaftliche Zusammenarbeit zwischen der *School of Applied Humanities and Languages (SAHL)*, dem *German Language Center* und dem *Arbeitsbereich DaF/DaZ* an der Pädagogischen Hochschule entwickelt, die über die Promotionen hinausgeht. Zu diesen zählen gemeinsame Lehrveranstaltungen wie z.B. (hybride und digitale) Doktorand/-innenkolloquien. Im Rahmen der internationalen Tagungen „Fokus DaF/DaZ“ an der GJU im Frühjahr 2022 und 2023 wurden zudem internationale Nachwuchskolloquien angeboten, bei denen auch die Stipendiat/-innen ihre Forschungsfragen und -designs präsentierten. Die Ergebnisse der Tagungen wurden bzw. werden in Tagungsbänden publiziert („Fokus DaF/DaZ“, hg. von Torsten Schaar u. a.).
- **Gemeinsam forschen:** Angesiedelt an das internationale Doktorand/-innenkolleg ist das übergreifende Forschungsprojekt *Multilingual Classroom Interaction (MuCI)* (geleitet von Zeynep Kalkavan-Aydın)¹. Ziel des Projektes ist die Erforschung der Unterrichtsinteraktion in DaF-Sprachkursen mit Studierenden im Kontext Arabisch, Deutsch und Englisch mit besonderem Fokus auf Mehrsprachigkeit und Feedback. Erste Ergebnisse der Untersuchung wurden auf der 3. internationalen Tagung „Fokus DaF/DaZ“ an der GJU präsentiert (siehe auch Literatur).² Die videographierten Unterrichtssequenzen sollen u. a. in Verbindung mit einem Manual im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von DaF-Lehrkräften in der Region genutzt werden.

- Mitglieder des wissenschaftlichen Beirats des Joint-Programms und des internationalen DaF-Netzwerks (v.r.): Prof. Dr. Kathrin Siebold, Prof. Dr. Karin Kleppin, Prof. Dr. Jörg Roche, Dr. Gerhard Jaiser, Prof. Dr. Gordon Mitchell, Prof. Dr. Zeynep Kalkavan-Aydın

Ausblick

Im Bereich der internationalen Lehrkräfteaus- und weiterbildung spielen Kooperationsprojekte eine wichtige Rolle, da der Transfer aus der Wissenschaft in die Praxis auf unterschiedlichen Ebenen stattfindet. Für die internationale wissenschaftliche Nachwuchsförderung ist dies ebenfalls von hoher Relevanz, da neben der kooperativen und fachlichen Betreuung weitere Faktoren wie internationale Publikationsmöglichkeiten, wissenschaftliche Netzwerke und Karrierewege besondere Highlights für ein *Joint PHD*-Programm darstellen. |

Anmerkungen

1) Wissenschaftliche Projektleitung:
Prof. Dr. Zeynep Kalkavan-Aydın
Projektassistent:
Dr. Benjamin Siegmund
[QR-Code Webseite: International Graduate School GFL](#)



2) Für die Unterstützung bei der Datenerhebung bedanke ich mich herzlich bei Jacqueline Rogler, Michael Schmid und Jochen Balzer. Ebenso danke ich Lisanne Waidele und Nour Elhouda Baganéa für die Unterstützung bei der Datenaufbereitung und Transkription der mehrsprachigen Unterrichtsaufnahmen und insbesondere allen Studierenden und Lehrenden, die an der Studie teilgenommen haben.

Literatur

Kalkavan-Aydın, Z. (2024): Translanguaging in German as a foreign language courses: Multilingual classroom interaction in Arabic, German and English. In: T. Schaar (Hg.), *Fokus DaF/DaZ*. LIT (forthcoming). – Kalkavan-Aydın, Z. (2024): German after English and Arabic – How do Learners use their multilingual resources to learn German as a Foreign Language? *ZIAF 2024* (forthcoming). – Kalkavan-Aydın, Z. (2023): Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht. Videobasierte Analysen von Unterrichtsinteraktion im Kontext Arabisch, Deutsch und Englisch. *ZIAF 2023*, Bd. 3, H. 1, 49–67.

Forschungszentrum ReCCE und Forschungskonsortium ICCE

Feierliche Eröffnung und Gründung

Astrid Carrapatoso · Jennifer Stemmann · Werner Rieß



■ Mitglieder des Forschungszentrums und des Forschungskonsortiums

Das Research Center for Climate Change Education and Education for Sustainable Development (ReCCE) wurde nach der offiziellen Gründung im Jahr 2022 mit einem Festakt feierlich eröffnet. Anwesend waren zahlreiche Gäste aus Politik, Wissenschaft und Gesellschaft, darunter die Vertreterinnen und Vertreter der drei Landesministerien, die derzeit das ReCCE fördern. Staatssekretärin Sandra Boser MdL (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg) betonte in ihrem Grußwort ebenso wie Ministerin Petra Olschowski MdL (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst) in ihrer Videobotschaft die hohe Relevanz der Forschungsausrichtung des ReCCE. Der Rektor der Pädagogischen Hochschule, Hans-Georg Kotthoff, unterstrich in seiner Eröffnungsrede, dass im Forschungszentrum ReCCE sowohl Grundlagenforschung als auch Anwendungsforschung durchgeführt wird und hob die interdisziplinäre Ausrichtung des Zentrums hervor. Als zentral erachtete er, dass „ReCCE sich neben der Erforschung von Klimabildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) ebenso der Kommunikation und einem gelingenden Transfer in die Bildungspraxis widmet.“

Die Relevanz des ReCCE in der aktuellen Forschungslandschaft wurde durch die Präsentation des Direktors des ReCCE,

Werner Rieß, zum Thema „Warum braucht es ReCCE? Zur Notwendigkeit und zum Auftrag des Forschungszentrums mit exemplarischen Einblicken in laufende Forschungsprojekte“ nochmals deutlich. Für die Einblicke waren Vanessa Aeschbach mit dem Projekt „Evidenzakkumulierung zur Bestimmung einer wirksamen Klimabildung“ (EWIK) sowie Monika Martin mit der Forschungs- und Nachwuchsgruppe Bildung zum Klimawandel „ProBiKlima“ zuständig. Aber auch die Keynote von Benjamin Fauth, Leiter der Abteilung 4 – Empirische Bildungsforschung – des Instituts für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW) zum Thema „Welche Evidenzen brauchen wir? Eine Perspektive aus der empirischen Unterrichtsforschung“ verdeutlichte die Notwendigkeit, Wirksamkeit als Thema der empirischen Bildungsforschung aufzugreifen, was ein zentrales Forschungsziel des ReCCE im Bereich der BNE und Klimabildung ist.

Im Rahmen dieser Eröffnungsfeier wurde zudem das internationale Forschungskonsortium ICCE gegründet – ein Zusammenschluss von elf Partnerschaftshochschulen: Pädagogische Hochschule Freiburg, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Universität Tübingen, Universität Konstanz,

Pädagogische Hochschule Bern, Pädagogische Hochschule Thurgau, Universität Luzern, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck und die Paris Lodron Universität Salzburg. Gemeinsam mit den ICCE-Mitgliedern aus Deutschland, Österreich und der Schweiz soll eine internationale Kooperation begonnen werden, die verschiedene Expertisen zusammenbringt und vielfältige Facetten der BNE und Klimabildung in internationalen Teams erforscht.

Wo steht das ReCCE nach einem Jahr? Die vier ReCCE-Projekte MECCE, ProBiKlima, EWIK und AdUmint sind gut vorangekommen. Erste Ergebnisse werden aufbereitet, um sie der Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Weitere Projekte befinden sich in der Antragsphase. Durch neue Mitglieder wächst das ReCCE weiter und wird in der Region sowie landes- und bundesweit wahrgenommen – durch Zeitungsberichte, Informationen in BNE-relevanten Newslettern und das Engagement der ReCCE-Mitglieder auf Tagungen und Konferenzen im In- und Ausland. Nach einem Jahr können wir als ReCCE-Team sagen: Wir haben viel geschafft, aber wir arbeiten weiter intensiv daran, das ReCCE zu einem nicht nur sehr bekannten, sondern durch qualitativ hochwertige Forschung zu einem in der Wissenschaftslandschaft etablierten und bedeutsamen Forschungszentrum werden zu lassen. |

Sprache als Schlüssel zum Lernerfolg – Sprachbildung in allen Fächern

Das Promotionskolleg DaF/DaZ wurde erfolgreich beendet

Gabriele Kniffka · Nadja Wulff

Sprachliche Kompetenzen sind das Fundament des Lernens in allen Fächern. Sie ermöglichen es den Lernenden, am Unterricht aktiv teilzunehmen, Wissen zu konstruieren und zu teilen. Fehlt es an diesen Kompetenzen, werden Lernprozesse und die Teilhabe am Unterricht signifikant beeinträchtigt. Dies gilt insbesondere für Schüler/-innen mit Migrationshintergrund, die oft zusätzlich zur Herausforderung des Fachunterrichts auch ihre sprachlichen Kompetenzen aus- und aufbauen müssen. Wie Schüler/-innen im Unterricht unterstützt und gefördert werden und (angehende) Lehrkräfte auf den professionellen Umgang mit Sprache vorbereitet werden können, waren die Themen, zu denen Doktorand/-innen im Promotionskolleg DaF/DaZ „Vom fachsensiblen Sprachunterricht zum sprachsensiblen Fachunterricht“ geforscht haben.

Dieses Promotionskolleg, gefördert durch das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst des Landes Baden-Württemberg, war ein gemeinsames Projekt der sechs baden-württembergischen Pädagogischen Hochschulen, die hier die sprachliche Bildung und die schulische Erstintegration von neu zugewanderten Schüler/-innen in den Blick nahmen. Im Rahmen des Kollegs sollte erforscht werden, wie eine erfolgreiche Bildungsbeteiligung von Schüler/-innen gelingen kann,

die noch kein Deutsch sprechen bzw. noch nicht über hinreichende Kompetenzen in bildungs- und fachsprachlichen Registern (im Deutschen) verfügen.

Die erste Phase des Promotionskollegs erstreckte sich vom 1.8.2017 bis 31.7.2020, nach positiver Evaluation wurde eine Verlängerung bewilligt, die sich vom 1.8.2020 bis 31.7.2023 erstreckte. Sieben bzw. sechs abgeordnete Lehrpersonen sowie eine Juniorprofessur forschten (und forschen noch) in unterschiedlichen Einzelprojekten zu verschiedenen Aspekten von Deutsch als Zweitsprache/sprachlicher Bildung.

Für die übergeordnete Ziel-Formulierung waren zwei Aspekte leitend: (1) Vorbereitungsklassen sollten gezielte Vorbereitung auf die Schule leisten. Daher das Stichwort „fachsensibler Sprachunterricht“. (2) Aus den Ergebnissen der Bildungsforschung ist bekannt, dass Sprachkompetenz in bildungs- und fachsprachlichen Varietäten

einen erheblichen Einfluss auf den Lernerfolg hat. Daher muss die Vermittlung von Sprachkompetenz in allen Fächern erfolgen, so erklärt sich der „sprachensible Fachunterricht“ im Namen. Lehrkräfte, vor allem Fachlehrkräfte, sind auf die Herausforderungen eines sprachsensiblen Fachunterrichts von ihrer Ausbildung her nicht vorbereitet. Daher bedürfen sie eines Professionalisierungsangebots, das sie dazu befähigt, sich diesen Herausforderungen zu stellen. Infolgedessen bestand ein weiteres Ziel des Promotionskollegs darin, Angebote zur Professionalisierung zu entwickeln.

Mitte Juli 2023 fand die Abschlussveranstaltung des Kollegs statt. Die Arbeit des Promotionskollegs, so zeigte sich im Laufe der Veranstaltung, bei der die Promovend/-innen ihre Ergebnisse vorstellten, liefert wichtige Erkenntnisse zur einem effektiven „sprachbildenden“ Unterricht und trägt damit zur Qualitätsentwicklung von Unterricht allgemein bei. Ein stärker sprach-

Sprache & Fach
PH-BW-Promotionskolleg DaF/DaZ



■ Mitwirkende im Promotionskolleg DaF/DaZ



■ Begrüßung durch die Projektleiterin Prof. Dr. Gabriele Kniffka



■ Abschlusswort der Kollegiat/-innen, vertreten durch Jochen Balzer

bildender Unterricht, so unsere Überzeugung, kann ein wesentlicher Baustein bei Maßnahmen zum Entgegenwirken von Bildungsbenachteiligung sein. Jochen Balzer, abgeordneter Lehrer und Doktorand in der zweiten Förderphase, berichtet dazu aus der eigenen Unterrichtspraxis, dass ausgeprägt heterogene Deutschkenntnisse unter Schüler/-innen in deutschen Klassenzimmern längst keine Ausnahme, sondern die Regel seien, besonders an weiterführenden Schulen und beim Übergang von der Schule in den Beruf. Oft scheitern Schüler/-innen im Unterricht und in Prüfungen nicht an kognitiven, sondern an sprachlichen Anforderungen. Hier ist die Diagnosekompetenz der Lehrkräfte aller Fächer und ihre Sensibilität, sprachliche Schwierigkeiten wahrzunehmen und die Lernenden konstruktiv zu unterstützen, besonders gefordert. Daher ist eine Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und erziehungswissenschaftlichen Schwerpunkten mit dem Aspekt der Sprachvermittlung im Rahmen der Lehrkräftefortbildung, vor allem aber bereits in der ersten Ausbildungsphase angeheuder Lehrkräfte gleichermaßen relevant und notwendig.

Zu Beginn der Veranstaltung, die von Wera Engelhardt moderiert wurde, begrüßte der Rektor der Pädagogischen Hochschule, Hans-Georg Kotthoff, die anwesenden Gäste. Er ging in seiner Rede auf die Zielsetzung des Promotionskollegs ein und hob die Relevanz der Forschung in diesem Bereich hervor. Im Anschluss daran richtete die Vorsitzende der Prorektor/-innen für Forschung der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg, Elke Grundler, ein Grußwort an die Anwesenden und blickte auf ihre eigene Beteiligung während der ersten Phase zurück. Die Prodekanin der Fakultät II, Dorothee Schlenke, betonte, welchen Stellenwert der Bereich Deutsch als Zweitsprache in der gegenwärtigen Bil-

dungssituation hat und drückte in diesem Zusammenhang ihr Bedauern darüber aus, dass der Bachelorstudiengang Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Hochschule vorübergehend eingestellt wurde.

In seinem Grußwort erläuterte der Vertreter des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst, Thomas Schwarz, die Bedeutung des Promotionskollegs als eine der Maßnahmen zur Stärkung und Qualitätsentwicklung der nicht-gymnasialen Schulformen, indem Lehrkräfte von Haupt-, Real- und Werkrealschulen zu Promotionsvorhaben abgeordnet werden. Der Gastvortrag von Thorsten Roelcke, TU Berlin, mit dem Titel „Vom sprachsensiblen Fachunterricht zum sprachENSensiblen Fachunterricht“ hob die Bedeutung von innerer und äußerer Mehrsprachigkeit hervor und fokussierte die sich daraus ergebenden Konsequenzen für den sprachsensiblen Fachunterricht.

Den Höhepunkt der Abschlussstagung bildete die Projektmesse: Hier präsentierten Doktorandinnen und Doktoranden aus der ersten und zweiten Förderphase ihre Projekte und diskutierten Materialien für den sprachsensiblen Fachunterricht sowie für die Professionalisierungsmaßnahmen für (angehende) Lehrkräfte. Wenn auch die Projekte unterschiedliche Aspekte der Sprachbildung im Fach thematisieren und forschungsmethodologisch unterschiedlich vorgehen, gemeinsam ist ihnen die Überzeugung, dass Lehrkräfte für die Relevanz der Sprachbildung im Fach sensibilisiert werden sollen und dass ein professioneller Umgang mit Sprache zur Querschnittskompetenz in der ersten Lehramtsausbildungsphase gehört. Markus Sterk, abgeordneter Lehrer und Doktorand in der zweiten Förderphase, fasste seine Erkenntnisse aus der Arbeit an seinem Dissertationsprojekt „Verstehenshürden in Lehrbuchtexten des Fachs Geographie“ zusammen und wies da-

rauf hin, dass es eben nicht immer nur die Fachbegriffe oder komplexen Sätze sind, an denen einige Schüler/-innen „hängen bleiben“. Vielmehr stellen gerade vermeintlich „einfache“ Wörter, wie Präpositionen oder Pronomen, die aber für das globale Verständnis des Inhalts unerlässlich sind, genau diese Verstehenshürden dar.

Die Erkenntnis, dass es oft kleine Schritte der Lehrkräfte sind, die bei den Schüler/-innen einen wesentlichen Fortschritt bewirken können, ist wohl eine der wichtigsten Erkenntnisse dieses Dissertationsprojekts. Häufig sei es die Angst vor eigenen Unsicherheiten, die Fachlehrkräfte bei der Sprachbildung eher zögerlich agieren lässt und weshalb die Verantwortung für sprachliche Bildung bevorzugt an Deutschkolleg/-innen abgegeben wird. Deshalb sollten genau diesen Kolleg/-innen einfache Unterstützungstools an die Hand gegeben werden, die ihnen diese Befürchtungen nehmen und somit der Einstieg in einen sprachbewussteren Unterricht gelingen kann.

Zusammenfassend zeigte die Abschlussstagung im Promotionskolleg DaF/DaZ eindrucksvoll, wie essentiell die Verknüpfung von sprachlichem und fachlichem Lernen für eine erfolgreiche Partizipation am Fachunterricht ist. Sie betonte die Bedeutung der Sprachbildung als Schlüssel zum fachlich-konzeptuellen Lernen und hob die Notwendigkeit hervor, dass sich (angehende) Lehrkräfte der Rolle der Sprache und der sprachlichen Anforderungen im Fachunterricht bewusst werden müssen. Mit einem Blick auf die zunehmenden Diversität in Klassenzimmern wurden in vielfältigen Dissertationsprojekten innovative Wege aufgezeigt, wie Lehrkräfte Schüler/-innen aller sprachlichen Hintergründe erreichen und ihnen helfen können, sowohl in sprachlicher als auch in fachlicher Hinsicht ihr volles Potenzial zu entfalten. |

Beratungskompetenz bereits im Lehramtsstudium aufbauen

Erfolgreicher Abschluss eines Projekts zur Seminarkonzeption und eines Podcastportals

Miriam Hahn · Lena Sachs



An Lehrkräfte, als Fachleute für Lehren und Lernen (Kultusministerkonferenz [KMK] 2004), wird ein hoher professioneller Anspruch an die Beratungskompetenz gestellt – sei es im Dialog mit Schüler/-innen, Eltern oder im kollegialen Austausch. 93 Prozent der Lehrkräfte geben jedoch an, sich nicht ausreichend auf Beratungsaufgaben vorbereitet zu fühlen und dabei an ihre Grenzen zu geraten (Bennewitz 2016, Hertel 2009). Es ist zu vermuten, dass dies an dem deutlichen Mangel an Lehr- und Trainingsangeboten für die erste, zweite und auch dritte Phase der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung liegt, den alle bisherigen Studien aufzeigen (Sauer 2017).

Dies stellt ein nicht zu unterschätzendes Problem dar: Elternberatungen sind sowohl im Laufe der Grundschulzeit verpflichtend vorgesehen (Kultusministerium [KM] 2013), ebenso wie in der Gemeinschaftsschule die Schullaufbahnberatung in Klasse 8 und 9 (KM 2019). Zusätzlich ist auch die leistungsunabhängige, freiwillige Beratung laut KMK (2004) ebenfalls ein wichtiger Bestandteil der Tätigkeit von Lehrkräften. Gleichzeitig ist auch unter dem Gesichtspunkt der Gesundheitsprävention für Lehrkräfte die gelingende Beziehungsebene, auch und insbesondere zu Eltern, erheblich (Bauer 2009).

Lehrkräfte müssen dabei Beratungs- und Beurteilungsfunktion voneinander trennen können (KMK 2004). Dazu ist, neben ba-

salen Beratungskompetenzen und einem Grundwissen zu ressourcenorientierter Beratung, ein modernes Rollenverständnis unabdingbar: Bei der Elternberatung durch Lehrkräfte geht es unter anderem um den Aufbau einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (Betz 2015). Eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern kann zu einem gezielteren und produktiveren Engagement der Eltern in der Erziehung und Lernbegleitung der Kinder beitragen und auf diesem Weg positivere Einstellungen der Kinder zur Schule und deshalb auch bessere Beziehungen zu den Lehrkräften begünstigen. Dies zeigen zahlreiche empirische Befunde (Wild 2021).

In der Beratungsfunktion soll die Lernentwicklung von Kindern, auch mit Unterstützung der Eltern, gefördert werden. Eltern sind oft hilflos, wie sie die Kinder unterstützen sollen, selbstständig ihre Lernaufgaben zu bewältigen und benötigen daher häufig die Beratung durch eine Lehrkraft (Walper 2021). Insbesondere für Familien mit einem Migrationshintergrund hat die Beratung durch Lehrkräfte einen hohen Stellenwert (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] 2022) – es ist hilfreich für angehende Lehrkräfte, sich damit professionell auseinanderzusetzen.

Ein weiterer Punkt ist hierbei, dass in Schulen noch immer viel zu oft über die Köpfe von Kindern und Jugendlichen hinweg

beraten wird (Betz 2015). Das Konzept der Gemeinschaftsschule sieht deshalb regelmäßige Beratungsgespräche mit den Schüler/-innen vor, sogenannte „Coachinggespräche“ (KM 2015, S. 28). Erste empirische Befunde zeigen, dass sich Lernentwicklungsgespräche positiv auf motivationale Aspekte bei Schüler/-innen auswirken, abhängig von der Umsetzungsqualität der Gespräche (Ertl, Kücherer u. Hartinger 2022). Es ist davon auszugehen, dass die Umsetzungsqualität durch theoretische Ausbildung verbessert werden könnte.

Als Herausforderung ergibt sich zusätzlich, dass die Zeit, die Lehrkräfte für Beratung aufwenden können, eng begrenzt ist und neben der unterrichtlichen Tätigkeit erfolgen muss, weshalb ein gutes Zeitmanagement notwendig ist. Diese Herausforderung wurde auch von der begleitenden Erhebung durch Lehrkräfte in Baden-Württemberg bestätigt (Hahn u. Rollett 2023).

Entwicklung eines Seminarkonzepts

Ausgehend von diesen Herausforderungen wurde im Rahmen des von der Verfassten Studierendenschaft der Pädagogischen Hochschule Freiburg geförderten Projekts „Beratungskompetenz bereits im Lehramtsstudium aufbauen – Seminarkonzeption und Podcastportal“ ein Seminarkonzept entwickelt, welches nun allen Lehrenden über eine Hochschulplattform zur Verfügung steht.

Neben theoretischen, fachlich fundierten Vortragsfolien können Lehrende auf zahlreiche praxisnahe Anregungen für Reflexionsphasen, Rollenspiele oder kurze, überprüfte Videolinks zurückgreifen, um ein Seminar speziell für die Anbahnung dieser beruflichen Kompetenzen abwechslungsreich zu gestalten.

Als zentralen theoretischen Bezugsrahmen des zugrundeliegenden Beratungsverständnisses haben wir die personenzentrierte Beratung nach Carl Rogers, die systemische Beratung sowie lösungs- und ressourcenorientierte Vorgehensweisen gewählt. Neben einer einfachen Gesprächsstrukturierung sollen die Studierenden das grundlegende Verständnis einer Elternkommunikation auf Augenhöhe entwickeln. Die Studierenden werden außerdem dazu angeregt, eine diskriminierungssensible Perspektive einzunehmen.

Neben theoretischen Inputs zu Grundlagen und Methoden der Beratung, wie aktives Zuhören oder ressourcen- und lösungsorientiertes Fragen, üben die Studierenden in Rollenspielen, die theoretischen Grundlagen auch praktisch anzuwenden.

Darüber hinaus beinhaltet das Seminkonzept verschiedene Übungen zu Interaktionsmustern und Selbstreflexion sowie die Analyse von Videobeispielen aus dem ProfKom-Training (Gartmeier 2018), die auf motivierende Weise dazu dienen, verschiedene Beratungsgespräche zu analysieren. Die Studierenden lernen so Wege kennen, insbesondere auch in herausfordernden Elterngesprächen lösungsorientiert und wertschätzend zu agieren. Ein für uns weiterer, wichtiger Punkt stellen Gespräche mit Schüler/-innen dar: Studierende sollen zu Lern- und Lernentwicklungsgesprächen sowie zu Coachinggesprächen ermutigt werden.

Des Weiteren enthält die Konzeption ein Basiswissen zu verschiedenen Ausprägungen von Neurodivergenz bei Schüler/-innen, mit Hinweisen zur Gestaltung einer passenden Lernumgebung für den inklusiven Regelunterricht. Sollten eigene Erfahrungen fehlen, hilft zumindest

theoretisches Wissen, Inklusion positiv anzugehen.

Neben der Vorstellung zentraler Unterstützungsangebote erfolgt zudem der Aufbau eines Grundwissens zum Thema Kinderschutz. Insbesondere für angehende Sekundarlehrkräfte ist ein Grundwissen zu nicht-suizidaler Selbstverletzung hilfreich, welches bei Bedarf gelehrt werden sollte.

Die Seminkonzeption wurde mit einem Prä-Post-Design aus dem PISA 2009-Inventar (Hertel 2009) evaluiert. Die Selbstangabe stellt dabei ein valides Instrument zur Erhebung der Beratungskompetenz dar (Bruder 2011, Hertel 2009). Die Evaluation zeigt, dass bereits ein Seminar die Selbsteinschätzung der Beratungskompetenz in allen abgefragten Bereichen erheblich erhöhen kann, sogar auf einen Wert deutlich oberhalb der Referenzwerte von PISA 2009 (Hahn 2023).

Nicht jede studierende Person wird aus verschiedenen Gründen ein Seminar zur Beratung aus einem Wahlpflichtbereich auswählen. Deshalb wurde die Podcastreihe „Schule und Beratung“ erstellt, die sich inhaltlich mit Beratungsgrundlagen, Erfahrungswissen und Beratungsstellen speziell für den Kontext der Schule auseinandersetzt.¹

Durch die Nutzung dieses derzeit angesagten Formates ist davon auszugehen, dass viele Studierende sich freiwillig, ohne einen Seminkontext, mit dem Thema auseinandersetzen und wertvolle Impulse für eine gelingende Beratungstätigkeit als Lehrkraft erhalten. |

Anmerkung

1) Die Podcastreihe ist abrufbar unter: <https://podcast.ph-freiburg.de/series/beratung-und-schule/> oder über OPUS-PHFR unter: <https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/2185>

Literatur

Bauer, J. (2009): Burnout bei schulischen Lehrkräften. PID(3), 251–255.- Bennewitz, H. (2016): Beratung als Aufgabe von Lehrpersonen. In: M. Rothland (Hg.): utb Schulpädagogik. Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch. Waxmann, S. 205–226. - Betz, T. (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. (https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11829/pdf/Betz_2015_Ideal_der_Bildungs_und_Erziehungspartnerschaft.pdf). - BMFSFJ (2022): Eltern sein in Deutschland. Zusammenfassung des Gutachtens der Sachverständigenkommission. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (<https://www.bmfsfj.de/resource/blob/174072/901fc1e82a5f657ea9eaaaa4a3fb140d/neunter-familienbericht-kurzfassung-data.pdf>). - Bruder, R. (2011): Lernberatung in der Schule: Ein zentraler Bereich professionellen Lehrerhandelns. (<https://d-nb.info/1011006723/34>). - Ertl, S., Kücherer, B. u. Hartinger, A. (2022): Lernentwicklungsgespräche und die Entwicklung motivationaler Aspekte des Lernens. ZfG 15, 221–236. - Gartmeier, M. (2018): Das ProfKom-Training. In: Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern, Wiesbaden: Springer VS. - Hertel, S. (2009): Beratungskompetenz von Lehrern. Dissertation. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie: Vol. 74. Skala: https://www.fdz-bildung.de/skala.php?erhebung_id=289&skala_id=7175 [26.05.2023]. - KM (2013): Beratungskonzept in der Grundschule. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/Remote/km/2013_04_15_beratungskonzept-grundschule.pdf). - KM (2015): Die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. (https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/PDF/Gemeinschaftsschule_Broschuere_neu.pdf). - KM (2019): Die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. (https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/Remote/km/2019-07_2019_Gemeinschaftsschule_in_BW_Kultusministerium.pdf). - KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf). - Sauer, D. (2017): Beratungs-, Rückmelde- oder Konfliktgespräch? Von der Bedeutung verschiedener Gesprächsanlässe im Lehrer-Elterngespräch. In: G. Aich, C. Kuboth, M. Gartmeier u. D. Sauer (Hg.): Kommunikation und Kooperation mit Eltern. Beltz, S. 101–111. - Walper, S. (2021): Eltern und Schule – Chancen der Zusammenarbeit besser nutzen! Die Deutsche Schule, 113(3), S. 336–347. - Wild, E. (2021): Eltern als Erziehungs- und Bildungspartner von Schule? Warum und wie welche Eltern stärker in das Schulleben ihrer Kinder involviert werden sollten und könnten. In: Sachverständigenkommission für den Neunten Familienbericht (Hg.): Eltern sein in Deutschland. Materialien zum Neunten Familienbericht. Deutsches Jugendinstitut, S. 433–536.

Workload, Belastung und „Mythen“ im Integrierten Semesterpraktikum

Erkenntnisse aus einer Befragung

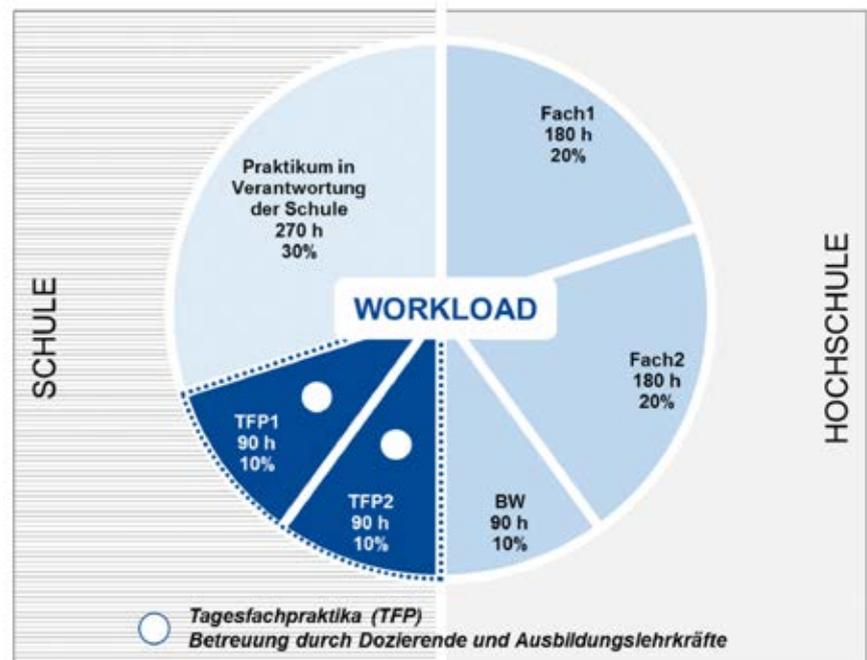
Heiko Oberfell · Yvonne Abt

Schulpraktika sind ein elementarer Bestandteil des Lehramtsstudiums und können zur Professionalisierung in der Ausbildung beitragen. Alleinige Praxiserfahrung per se ist jedoch nicht professionalisierungsförderlich – deshalb braucht es eine enge, theoriegestützte Begleitung (Kahlau 2023). Für Studierende sind Schulpraktika oft wichtiger und motivierender als die theoretischen, hochschulischen Bestandteile des Studiums. Gleichzeitig bringen Schulpraktika Herausforderungen mit sich und können zu Belastungen führen (Jantowski u. Ebert 2014).

Dieser Beitrag soll sowohl den von Studierenden erlebten Workload im Integrierten Semesterpraktikum (ISP) und die damit verbundenen Belastungen näher beleuchten als auch die teilweise damit einhergehenden resistenten Mythen rund ums Praktikum an unserer Hochschule zur Diskussion stellen, z. B.: „Ab dem neunten Fehltag bist du durchgefallen“ oder „Hobbys und Nebenjobs sind im ISP verboten“.

Hierzu wurde die in jedem Semester durchgeführte ISP-Online-Evaluation mit 7-stufigen Likert-Skalen herangezogen. Diese beinhaltet unter anderem den Lernerfolg, die Theorie-Praxis-Integration und die Belastungssituation im ISP. Ebenso können Studierende eigene Erfahrungen im ISP mittels Freitextfeldern schildern. Durchgeführt wird sie von der Stabstelle Qualitätssicherung mit dem Programm LimeSurvey, Excel- und SPSS-gestützt. Gleichzeitig untersuchte das Zentrum für Schulpraktische Studien (ZFS) die Freitextfelder der Studierenden mit Blick auf die Belastungsbereiche anhand der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2022), um induktive Kategorien zu entwickeln. Diese wurden dann im Folgesemester (Sommersemester 2023) in quantitative Items überführt. Insgesamt nahmen 201 Studierende an der Befragung teil.

Studierende empfinden das ISP als gewinnbringend und erleben Freude am Unterrichten. Gleichzeitig äußern viele ein hohes Workload-Empfinden und Belastungserleben während des Praktikums. Die Mehrheit der Studierenden schätzt den Arbeitsauf-



- Workload der Studierenden im gesamten ISP. Ein großer Teil des Workloads fällt für die Schulpraktischen Studien in Verantwortung der Schule an. Laut Modulhandbuch sind hierfür insgesamt 270 Stunden vorgesehen, die sich wiederum in 200 Stunden Präsenzzeit und 70 Stunden Selbststudienzeit aufteilen. Eine Stunde entspricht hier einer Zeitstunde (=60 Minuten).

wand im ISP höher ein als in den Semestern davor. Im Sommersemester 2023 gaben 89 Prozent der Befragten an, der Arbeitsaufwand im ISP sei im Vergleich mit den bisherigen Studiensemestern höher oder viel höher. Primarstudierende schätzten dabei den Arbeitsaufwand höher ein als Studierende der Sekundarstufe. Bei der Erhebung des durchschnittlichen Workloads pro Woche decken sich die angegebenen Ist-Werte der Studierenden (43,1 Stunden) jedoch ungefähr mit der wöchentlichen Arbeitszeit einer Lehrkraft (41 Stunden). Auffällig erscheint, dass Studierende eigenen Angaben zufolge mehr Zeit mit schulischen als mit hochschulischen Aufgaben verbringen (vorgesehen ist jedoch eine hälftige Aufteilung). Im Schnitt wurden 84 Prozent der Zeit an schulischen Aufgaben gearbeitet (36,2 Stunden pro Woche).

Mit Blick auf die Quantifizierung der Arbeitsbelastung im Sommersemester 2023 bestätigte sich, dass der hohe Arbeitsaufwand den größten Belastungsfaktor im

ISP darstellt (M=6). Primarstudierende nehmen den Arbeitsaufwand noch belastender wahr (M=6,1) als Sekundarstudierende (M=5,5). Auch die organisatorischen Rahmenbedingungen des ISP (M=4,9) und der Leistungsdruck (M=4,7) stellen Belastungsfaktoren dar. Von einigen Studierenden werden finanzielle Probleme (M=4,4) und ungleiche Anforderungen (M=4,4) als herausfordernd wahrgenommen. Analog zum Workloaderleben zeigt sich, dass fast alle abgefragten Faktoren von den Primarstudierenden belastender wahrgenommen werden als von den Sekundarstudierenden. Probleme mit Schülerinnen und Schülern (M=2,1) sowie Probleme in der Betreuung (M=2,9) spielen eine geringere Rolle.

Belastungsfaktoren und Qualitätssicherung

Um die Studierenden im ISP weiter zu unterstützen, findet in der Didaktischen Werkstatt seit dem Sommersemester 2023 der Treff.ISP statt. Hier haben Studieren-

de im ISP die Möglichkeit sich mit Peers (Studierende mit abgeschlossenem ISP) gerade auch über Herausforderungen im Praxissemester auszutauschen und dort nutzbare Unterrichtsmaterialien zu erhalten. Der Treff.ISP wird aufgrund der hohen Nachfrage nun zweimal wöchentlich angeboten.

Der Trend der letzten Semester setzt sich weiter fort: Einerseits verbringen die Studierenden den größten Teil ihrer Zeit mit schulischen Aufgaben, andererseits bemängeln sie vor allem den Arbeitsaufwand des Hochschulanteils und sehen diesen als Ablenkung von der schulischen Praxis.

Im Fokus bleibt eine enge Begleitung der Studierenden, die aber in neueren (asynchronen, zeitlich entlastenden) Formaten gedacht werden muss. Hospitationen können z. B. mithilfe von Videoplattformen durchgeführt werden. Eine gleichmäßigere Workloadverteilung auf das gesamte Semester hin und weniger auf die Schulwochen konzentriert ist ebenso anzustreben.

Es fällt auf, dass Primarstudierende den Arbeitsaufwand insgesamt höher und die Belastungsfaktoren stärker einschätzen als Sekundarstudierende. Im Sekundarbereich findet das ISP erst im Master statt und nicht wie im Primarbereich schon im Bachelor. Daher könnte eine mögliche Erklärung die höhere fachliche Kompetenz der Sekundarstudierenden durch eine längere Vorbereitung oder ihr i. d. R. höheres Alter im Master sein.

Für einige Studierende ist die finanzielle Situation im ISP herausfordernd, da kaum Zeit für einen Nebenjob gegeben ist. Hier werden flexible Splitting-Modelle ermöglicht. Was die Fehlzeitenregelung angeht, die von einigen Studierenden als organisatorische Belastung wahrgenommen wird und Druck erzeugt, ist es wichtig zu beachten, dass das ISP nach neun Fehltagen nicht automatisch wiederholt werden muss. Wichtig ist es, dass Studierende in solchen Fällen auf das ZFS zukommen, um gemeinsam individuelle Lösungswege zu finden.

Perspektivisch gilt es, im Auge zu behalten, dass die erlebte Arbeitsbelastung durchaus dem anvisierten Workload des ISP entspricht. Dennoch ist es unser Anspruch, das ISP qualitativ hochwertig und sinnstiftend zu begleiten und an bestimmten Stellschrauben dahingehend zu drehen, dass Effizienz und Qualität gleichermaßen in der Weiterentwicklung berücksichtigt werden. |

Literatur

Jantowski, A. u. Ebert, S. (2014): Eine empirische Studie zu studentischen Belastungen während der Praxisphase. In: K. Kleinespel (Hg.): Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. - Kahlau, J. (2023): (De-)Professionalisierung durch Schulpraxis. Rekonstruktionen zum Studierendenhabitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben (Dokumentarische Schulforschung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. - Mayring, P. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz Pädagogik, 13., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.

Virtual Collaboration in European Teacher Education

Ein Kooperationsprojekt zwischen Freiburg und Marseille

Vasileios Symeonidis · Jens Alber

Das Projekt „Virtual Collaboration in European Teacher Education“ unter der Leitung von Vasileios Symeonidis wird vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen des Programms „IVAC – International Virtual Academic Collaboration“ gefördert und in Kooperation mit der Aix-Marseille Université in Frankreich durchgeführt. Dabei stehen der Aufbau und die Weiterentwicklung grenzüberschreitender virtueller Kollaborationen mittels Virtual-Exchange-Formaten im Mittelpunkt. Diese sollen die interkulturellen und digitalen Kompetenzen kontinuierlich verbessern sowie einen intensiven Erfahrungsaustausch zwischen Studierenden und Lehrenden an den Partnerhochschulen ermöglichen. Das langfristige Ziel

ist die Weiterentwicklung von Virtual Exchange (VE) und deren Integration in Kurse und Studienordnungen der Partnerhochschulen.

Ein VE-Angebot für Studierende verschiedener Fachrichtungen

In der Lehrkräfteausbildung richten sich bereits bestehende VE-Angebote überwiegend an Lehramtsstudierende mit einer Fremdsprache als Fach (Impedovo u. Symeonidis 2023). Die Förderung von Mobilität sowie die Erweiterung interkultureller Kompetenzen wird allerdings auch für angehende Lehrkräfte anderer Fachrichtungen immer wichtiger. Daher zielt das Projekt darauf ab, VE-Angebote regelmäßig und langfristig für Studierende verschiedener Fachrichtungen anzubieten.

Unter anderem dank der interdisziplinären Ausrichtung des von Vasileios Symeonidis im Sommersemester 2023 angebotenen Seminars „International and comparative perspectives on education, teaching and diversity“ (Öffnung für Studierende anderer Fächer) nahmen über zwanzig Studierende, darunter sechs Austauschstudierende aus verschiedenen Ländern, daran teil. Der Kurs wurde auf Englisch abgehalten, was im Fach Erziehungswissenschaft eine Besonderheit darstellt.

Die Studierenden erhielten Einblicke in die Systeme der Lehrkräfteausbildung in verschiedenen Ländern und konnten sich kritisch damit auseinandersetzen. Darüber hinaus hatten sie die Möglichkeit, in zwei Virtual-Exchange-Sitzungen in Kooperation mit Studierenden der Aix-Marseille Uni-



■ Besuch am Campus des INSPE in Marseille

versität ihre Erfahrungen mit französischen Lehramtsstudierenden auszutauschen.

Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Bildungssystemen ermöglicht es den angehenden Lehrkräften, ihre Rolle als European Teacher zu reflektieren, was vor dem Hintergrund einer zunehmend diversen und multikulturellen Schüler/-innenschaft von besonderer Bedeutung ist. Ferner dient der virtuelle Austausch mit internationalen Lehramtsstudierenden dazu, die Mobilität angehender Lehrkräfte zu erhöhen und sie dazu zu ermutigen, in Zukunft als Lehrkräfte selbst VE-Formate im Unterricht zu nutzen. Die langfristige Förderung trägt zur Internationalisierung der Lehrkräfteausbildung an unserer Hochschule bei und macht sie damit für internationale Studierende noch attraktiver.

Um den Studierenden eine Plattform zum Austausch über ihre Erfahrungen mit VE-Formaten zur Verfügung zu stellen, präsentiert sich das VE-Alumni-Netzwerk auf der [Projekt-Homepage](#). Dort und in den vom Projektpersonal regelmäßig veröffentlichten Newslettern finden Interessierte weitere Details zum Projekt.

Studienreise nach Marseille – die physische Komponente des Austauschs

Als Ergänzung zum virtuellen Austausch besuchten das Projektteam und zehn Studierende der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Juni den Projektpartner am Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation d'Aix-Marseille (INSPE) in

Marseille. Neben Präsentationen verschiedener Bildungssysteme durch Studierende unserer Hochschule mit anschließenden Plenumsdiskussionen wurden drei Workshops angeboten. Hier erhielten die angehenden Lehrkräfte Einblicke in die Realität an französischen Primarschulen sowie in die Schwierigkeiten, die es als Lehrkraft in Frankreich zu meistern gilt. An einem Vormittag hospitierten die Studierenden in kleinen Gruppen an verschiedenen Schulen in Marseille im Unterricht und führten Gespräche mit Lehrkräften und der Schulleitung, um auch einen praktischen Einblick in den Alltag an französischen Schulen zu bekommen. Kulturell interessant war der Besuch des MUCEM (Museum der Zivilisationen Europas und des Mittelmeers), in dem sich die Teilnehmenden in verschiedenen Ausstellungen geschichtlich weiterbilden konnten.

Zur Förderung eines positiven Gruppenklimas wurden neben den gemeinsamen Picknicks in den Mittagspausen auf dem Campus abends verschiedene Aktivitäten auf freiwilliger Basis angeboten: u. a. Pétanque-Spielen im Park, gemeinsames Abendessen in der Nähe des Hafens, Bootstour zu den Îles du Frioul.

Neben interessanten Einblicken in das französische Bildungssystem dürften den Teilnehmenden vor allem eine tolle Zeit und viele schöne Erlebnisse in einer sehr harmonischen Gruppe, in der auch einige Freundschaften geschlossen werden konnten, in Erinnerung bleiben. Eine teilnehmende Person fasst die Studienreise als

„complete package of academic and social activities“ zusammen. Die Stimmung innerhalb der Gruppe beschreibt eine andere teilnehmende Person als „cordial, open and real“.

Ausblick

Im Rahmen dieses Projekts wurde im November 2023 ein Online-Workshop für Lehrende unserer Hochschule angeboten, in dem diese sich über aktuell bestehende Virtual-Exchange-Formate an unserer Hochschule informieren und deren Optimierung sowie weitere Einsatzmöglichkeiten diskutieren konnten. Außerdem wird ein Kurshandbuch mit nützlichen Tipps zum Unterrichten mit VE-Formaten erarbeitet und bereitgestellt.

Der kürzlich unterzeichnete Kooperationsvertrag mit der Aix-Marseille Universität kann als wichtiger Schritt hin zur Erweiterung virtueller Kollaborationen an der Pädagogischen Hochschule Freiburg verstanden werden. Die langfristige Verankerung von VE-Formaten in unseren Studienordnungen leistet einen wichtigen Beitrag zur Internationalisierung und Digitalisierung unserer Hochschule. |

Literatur

Symeonidis, V. u. Impedovo, M. A. (2023): Where internationalisation and digitalisation intersect: designing a virtual exchange to enhance student teachers' professional awareness as European teachers. In: *European Journal of Teacher Education*.

Internationale Kooperation mit der Šiauliai Akademie der Universität Vilnius

Von den verschiedenen Bildungssystemen lernen

Andrea Óhidy · Jurgita Lenkauskaitė

Šiauliai ist eine Großstadt im Norden von Litauen, die im 13. Jahrhundert gegründet wurde. Sie gilt heute als „Sonnenstadt“ und als attraktiver Hochschulstandort. Die Šiauliai Akademie der Universität Vilnius wurde 1948 als Pädagogisches Institut Šiauliai gegründet, das 1997 Universitätsstatus erlangte. Seit 2021 ist die Akademie Teil der Universität Vilnius, der größten und ältesten Universität von Litauen.

Die Akademie verfügt zurzeit über drei Institute: das Institut für Bildung, das Institut für Regionalentwicklung sowie das Zentrum für lebenslanges Lernen. Sie ist einer der wichtigsten Standorte der Lehrkräftebildung in Litauen. Zurzeit studieren ca. 1.500 Studierende dort. Eine Besonderheit ist das Cent-Zimmer (Abb. 1), das im Vorfeld der Euro-Einführung entstand, um die Erinnerung an die frühere nationale Währung, Litas und Cents, zu bewahren. Der mit insgesamt 157.130 Münzen dekorierte Raum befindet sich in den Räumlichkeiten der Akademie.



■ Abb. 1: das Cent-Zimmer

Die Kooperation zwischen der Pädagogischen Hochschule Freiburg und der Šiauliai Akademie begann im Jahr 2023 mit einem einmonatigen Studienaufenthalt von Jurgita Lenkauskaitė, außerordentlicher Professorin der Šiauliai Akademie (Abb. 2) in Freiburg. Über ihren Aufenthalt sagt sie: „Ich habe während meines Aufenthaltes das deutsche Bildungssystem kennengelernt. Ich habe Vorlesungen und Seminare besucht und die Studierenden beim Unter-



■ Abb. 2: Jurgita Lenkauskaitė, außerordentlicher Professorin der Šiauliai Akademie

richten beobachtet. Dabei habe ich meine wissenschaftlichen, fachlichen und pädagogischen Kompetenzen verbessern und Ideen für neue Lehr- und Forschungsprojekte entwickeln können.“

Virtuelle und persönliche Begegnungen

Als ein konkretes Ergebnis der fachlichen Zusammenarbeit fand im Sommersemester 2023 im Rahmen des Jean Monnet Chair Freiburg for European Education (JMC-freeE)¹ eine gemeinsame Lehrveranstaltung zum Thema „Dealing with Diversity in School Education: Cooperative Learning“ statt. Das mehrsprachige Virtual-Exchange-Seminar bot neben einer kritischen Einführung in die Theorie des kooperativen Lernens die Möglichkeit zum Aufbau eines Methodenrepertoires und die Einübung kooperativer Lernformen. Die Lehrveranstaltung wurde von Studierenden der beiden Hochschulen besucht, die sich hauptsächlich auf Englisch unterhielten. Aber einige Sitzungen fanden auf Deutsch und Litauisch statt. Zum letzten Kompakttermin kamen acht litauische Studentinnen nach Freiburg, um ihre deutschen Kommiliton/innen auch persönlich kennenzulernen.

Ihr Besuch in Deutschland wurde so geplant, dass sie auch ein pädagogisches Praktikum an einer Freiburger Grundschulen (Turnseeschule Freiburg) absolvieren konnten. Während des Praktikums lernten die Studierenden die Schulgemeinschaft

und -kultur kennen, beobachteten den Unterricht, initiierten Aktivitäten mit den Studierenden selbst und beteiligten sich an der Reflexion des Praktikums der Studierenden der Pädagogischen Hochschule. Nach eigenen Angaben kehrten die litauischen Studierenden mit mehr Selbstvertrauen als zukünftige Pädagoginnen nach Šiauliai zurück und waren sehr motiviert, ihre Kompetenzen nicht nur durch ein Studium in Litauen, sondern auch an ausländischen Universitäten weiterzuentwickeln.

Nicht nur die Studierenden, auch die Akademiendirektorin, Renata Bilbokaitė, besuchte die Pädagogische Hochschule und unternahm dabei eine Exkursion zum Europäischen Parlament in Straßburg. Der Gegenbesuch von Andrea Óhidy, Institut für Erziehungswissenschaft, erfolgte im Sommersemester 2023: „Durch die gegenseitigen Besuche und das gemeinsame Arbeiten in Lehre und Forschung haben wir viel über unsere Bildungssysteme gelernt. Durch die Hospitationen bei Lehrveranstaltungen und in Schulen konnten wir auch spannende Best-Practice-Projekte in der Lehrkräfteausbildung und im schulischen Unterricht kennenlernen.“

Im Mittelpunkt der geplanten weiteren Zusammenarbeit stehen einerseits die gemeinsame europäische Perspektive und andererseits das gegenseitige Voneinander-Lernen. Zurzeit werden mehrere Ideen für gemeinsame Lehrveranstaltungen (zum Beispiel im Master-Programm „Education“ der Šiauliai Akademie) und Forschungsprojekte diskutiert. Für 2025 ist auch ein weiterer Besuch von litauischen Studierenden in Freiburg geplant. |

Anmerkungen

1) Der Freiburger Jean Monnet Lehrstuhl für Europäische Bildung (Jean Monnet Chair Freiburg for European Education, JMC-freeE) hat sich zum Ziel gesetzt, die europäische Perspektive in Lehre und Forschung zu stärken. Die Lehr- und Forschungsaktivitäten des durch das ERASMUS+-Programm der EU finanzierten Drittmittelprojektes fokussieren sich auf drei thematische Bereiche: Europäisierung von Bildung und Erziehung, Interkulturelle Pädagogik sowie den pädagogischen Umgang mit bildungsbenachteiligten Lerngruppen (insbesondere aus der europäischen Roma-Minderheit). Weitere Informationen: ph-freiburg.de/jmc-free/home.html

Digital gestütztes Lehren und Lernen im Fachunterricht – Wissenschaft und Praxis

Ein Tagungsbericht

Maja Römer

Anfang Mai 2023 fand an der Pädagogischen Hochschule im Rahmen des FuN-Kollegs „Digital gestützte Lehr-Lernsettings zur kognitiven Aktivierung“ (Di.ge.LL) eine Praxistagung zur Didaktik des digitalen Unterrichts statt. Gemeinsam mit dem Kultusministerium sowie dem Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) hatten die Pädagogische Hochschule und die Universität Freiburg zu einem vielfältigen Programm aus wissenschaftlichen Fachvorträgen, Austausch- und Diskussionsangeboten sowie Praxis-Workshops eingeladen.

Der erste Tag stand dabei ganz im Zeichen der Wissenschaft: Neben zwei aufschlussreichen Vorträgen von Nikol Rum-



■ Praxis-Workshop zum Kennenlernen digitaler Tools



■ Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis

mel („Computer-Supported Collaborative Learning“) und Kristina Reiss („Angebotsnutzung im Zuge digitaler Unterrichtsszenarios“) sowie ergänzenden Workshops erhielten alle Kollegiat/-innen wertvolles Feedback zu den Forschungsdesigns und Methoden der eigenen Projekte.

Am folgenden Tag stand der Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis im Mittelpunkt: Direkt zu Beginn konnten sich alle teilnehmenden Multiplikator/-innen aus der Lehrkräftebildung sowie Lehrkräfte während einer Postersession über die Di.ge.LL-Projekte informieren. Bei der anschließenden Podiumsdiskussion zum Thema „Digitalisierung und Lehr-/Lernprozesse in Wissenschaft und Praxis“, moderiert von Michael Wiedmann, entwickelte

sich ein interessantes Gespräch zwischen Staatssekretärin Sandra Boser (Bündnis 90/Die Grünen), Patrick Bronner (Lehrer am Friedrich-Gymnasium Freiburg, Fachberater Schulentwicklung), Nikol Rummel (Professorin für Bildungstechnologie an der Ruhr-Universität Bochum) und Timo Leuders (Prorektor für Forschung). Dabei wurde deutlich, dass gerade der Transfer zwischen den einzelnen Institutionen nicht nur intensiviert, sondern auch systematisch-strukturell verbessert werden muss, damit Lernen mithilfe digitaler Medien zukünftig bestmöglich unterstützt werden kann.

Abgerundet wurde der Vormittag durch eine Keynote von Kristina Reiss (TU München), die durch ihre Funktion als langjäh-

rige Leiterin der PISA-Studie in Deutschland vertiefende Einblicke in die durch digitale Technologien angestoßenen Veränderungsprozesse der Testformate der PISA-Studien geben konnte, wie etwa die inzwischen hinzugefügten Assessments, bei denen die Schüler/-innen digitale Simulationen bearbeiten müssen.

Anschließend wurde der in der vorherigen Podiumsdiskussion geforderte Transfer zwischen Forschung und Praxis in die Tat umgesetzt: Die Teilnehmenden konnten jeweils zwei Praxis-Workshops, ausgerichtet von den Di.ge.LL-Kollegiat/-innen, besuchen, um die in den Teilprojekten entwickelten digitalen Tools kennenzulernen und auszuprobieren, wie etwa den Einsatz von Boxplots im Mathematikunterricht oder das Erstellen von digitalen Strukturzeichnungen, um Sachtexte besser zu verstehen.

Am Ende dieser beiden Tage konnten viele Kollegiat/-innen sowie die Teilnehmenden der Tagung wertvolle theoretische wie auch praktische Anregungen und Ideen mit nach Hause nehmen, beispielsweise wie im Literaturunterricht durch Computerspiele das Figurenverstehen gefördert werden kann oder die Möglichkeit, im Sportunterricht mittels digitaler Analysetools das spieltaktische Lernen zu beeinflussen. |

Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung

Ein Tagungsbericht

Simone Amorocho · Markus Raith

Der nunmehr 30. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) fand nach pandemiebedingter Unterbrechung wieder als reine Präsenzveranstaltung Ende September 2023 an der Pädagogischen Hochschule statt. Dabei standen Austragungsort und Motto des Kongresses („Grenzen – Grenzräume – Entgrenzungen“) in einem engen Verhältnis, verdichten sich dort doch Spannungsfelder und Potenziale von Grenzen, Grenzräumen, Grenzüberschreitungen in vielfältiger Weise – in Bildung, Wissenschaft, Wirtschaft, in verschiedensten Facetten des alltäglichen, auch sprachlichen und kulturellen Lebens. Im Dreiländereck gelegen und mit vielen Kooperationen über Ländergrenzen hinweg ist Freiburg im Sinne des Tagungsmottos ein dynamischer geokultureller Grenzraum.

Im Sinne dieser Standortspezifität bot der Kongress Vorträge, Diskussionen und Informationsmöglichkeiten zu den unterschiedlichen Reflexionsfeldern der Fremdsprachenforschung. Zur Eröffnung gab es keinen Hauptvortrag, sondern eine Podiumsdiskussion über die Herausforderungen Künstlicher Intelligenz in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung, mithin zu einem Thema, bei dem es im weiten Sinn um Grenzen zwischen Mensch und Maschine geht. Die unterschiedlichen, teils kontroversen Positionen dazu, wie sie auch in öffentlich geführten Debatten anklingen, diskutierten Thomas Strasser (PH Wien), Jochen Plikat (TU Dresden) und Kristina Peuschel (Universität Augsburg). Sie stimmten auf diese Weise den Grundakkord der Tagung an, wo man auf durchgeführte Forschungsprojekte zurückblickte, laufende Projekte diskutierte und natürlich den Blick in die Zukunft, auf Entwicklungslinien der Fremdsprachenforschung, richtete.

Sektionen und Symposien

Im Zentrum des Kongresses stand, wie schon in den Jahren zuvor, die Sektionsarbeit. In neunzehn Sektionen wurden Fragen zu Grenzen und Grenzüberschreitungen – Entgrenzungen im weitesten Sinne – diskutiert, welche die Fremdsprachenforschung und -didaktiken in jüngster Zeit prägen.



Auch wenn hier nicht alle Sektionen vorgestellt werden können, so lässt sich doch sagen, dass sie in ihrer Gesamtheit die Vielfalt der Fremdsprachenforschung aufzeigten. Diese reicht von Themen wie Wortschatz- und Grammatikvermittlung, die seit langem verhandelt, aber immer wieder neu perspektiviert werden, bis hin zu Themen von hoher Aktualität und großem Zukunftsbezug wie die Rolle von Medien im Allgemeinen und von Künstlicher Intelligenz im Besonderen. Beide Bereiche zeigen besonders augenfällig, in welchem Maße Fremdsprachenforschung sich auch auf technische und soziale Entwicklungen einlassen muss. Immer stärker in den Fokus der Fremdsprachenforschung rücken daneben Aspekte der Professionalisierung im Hinblick auf den Lehrberuf, was durch die Anzahl der Beiträge, die sich mit diesem Thema befassten, auch quantitativ deutlich wurde.

Ergänzt wurde die bewährte Sektionsarbeit durch neuere Formate des Austausches wie etwa die elf Symposien, in denen ebenfalls aktuelle Entwicklungen und Fragestellungen der Fremdsprachenforschung in einem anderen Rahmen – jenseits der klassischen Vorträge – diskutiert wurden, auch in europäischer und globaler Perspektive.

Plenarvorträge

Hinzu kamen zwei hochkarätige und sehr gut besuchte Plenarvorträge. Im ersten Vortrag sprach Kristina Kallas, Wissenschaftlerin am Narva College der Universität Tartu und aktuell Ministerin für Bildung und Wissenschaft der Republik Estland, zu „Identity and language conflict in Estonia: can education solve all minority language problems?“ In einem historischen Abriss zeichnete sie die Rolle des Russischen und der russischen Schulen in Estland nach, um anschließend die derzeitige Situation aus unterschiedlichen Blickwinkeln – politisch, bildungsbezogen, kulturell – zu betrachten. Denn Estland steht wie viele andere europäische Länder vor der Herausforderung der sprachlichen Vielfalt seiner Bevölkerung, was auch und in besonderer Weise das Bildungssystem betrifft.

Der zweite Plenarvortrag war dem weiten Feld der Mehrsprachigkeit gewidmet und genauer den fremdsprachlichen Kompetenzen im Zeichen plurilingualer Ansätze. Thomas Studer, Departement für Mehrsprachigkeitsforschung und Fremdsprachendidaktik der Universität Freiburg/Fribourg in der Schweiz, unterzog einige Grundannahmen der didaktisch ausgerichteten Mehrsprachigkeitsforschung einer kritischen empirischen Revision, auch mit dem Ziel, ihre Ambivalenzen aufzuzeigen und gleichzeitig gangbare Wege für die Unterrichtspraxis zu skizzieren. Zu diesem Zweck stellte er in der Schweiz durchgeführte empirische Forschungsprojekte vor und illustrierte daran die zuvor erörterten Ambivalenzen.

Poster- und Nachwuchspreis

Aber nicht nur langjährig tätige Kolleginnen und Kollegen stellten ihre Überlegungen vor. Mit der Posterpräsentation hat sich mittlerweile ein Format der Vorstellung von Forschungsprojekten insbesondere des wissenschaftlichen Nachwuchses etabliert, das zu den meisten größeren Tagungen ganz selbstverständlich dazugehört. Auch beim DGFF-Kongress in Freiburg



konnten die Teilnehmenden einen solchen Einblick in laufende Forschungsprojekte bekommen, die in Wort und Bild beziehungsweise durch andere Visualisierungen vorgestellt wurden. Den Preis für das beste wissenschaftliche Poster hat Katharina Karges (Universität Freiburg/Schweiz und Universität Leipzig) gewonnen. In ihrer Forschung widmet sie sich der (unterschiedlichen) Itemschwierigkeit von inhaltlich nahezu identischen Leseverstehenstests für Englisch und für Französisch.

Auch der Nachwuchspreis wurde im Rahmen des Kongresses verliehen. Die mit 500 Euro dotierte Auszeichnung erhielt Hannah Henze für ihre im Fach Romanistik an der Universität Göttingen verfasste Masterarbeit. In ihrer Studie untersucht sie mittels Befragung, wie sich Authentisierungsprozesse in einer digital über BigBlueButton und einer analog im YLAB, dem geisteswissenschaftlichen Schüler/-innenlabor

der Universität Göttingen, durchgeführten Globalsimulation gestalten.

Rahmenprogramm und Verlagsausstellung

Über das fachliche Programm hinaus wurde den Teilnehmenden auch ein vielfältiges, auf das Kongresssthema abgestimmtes Rahmenprogramm geboten. So konnte für die Eröffnung die deutsch-französische Hip-Hop-Band Zweierpasch gewonnen werden, die poetisch, politisch und polyphon über das Leben an der Grenze singt. Das Conference Warming und das Conference Dinner waren ebenso gut besucht wie die drei Stadterkundungen.

Ein Höhepunkt des Kulturprogramms war der Film „650 Wörter“, der in Anwesenheit der Regisseurin Martina Priessner im kommunalen Kino gezeigt wurde. Der Film berichtet von acht Menschen in der Türkei,

die einen Deutschkurs am Goethe-Institut besuchen, um ein Visum für Deutschland zu erhalten. Im Anschluss an die Filmvorführung entwickelte sich eine lebhafteste Diskussion zwischen Regisseurin und Zuschauer/-innen über das deutsch-türkische Verhältnis, die Rahmenbedingungen der Migration und die Rolle der Goethe-Institute.

Und selbstverständlich diente der Kongress auch dazu, sich in einem angenehmen, gastlichen Rahmen auszutauschen, Gespräche zu führen, was sowohl informell als auch im Rahmen von Netzwerken – etwa für den Nachwuchs oder für Frauen – möglich war. Insofern konnte mit der Freiburger Jubiläumstagung an die Kongresse der DGFF vor der Pandemie wieder angeknüpft werden, auch schon mit Blick auf die nächste Tagung in Präsenz, die vom 25.–27. September 2025 an der Universität Kassel stattfinden wird. |

Umgang mit Komplexität in der Ernährungs- und Verbraucherbildung

Tagung des Verbands „Haushalt in Bildung und Forschung e.V.“

Ute Bender

Etwa einhundert Akteurinnen und Akteure der Ernährungs- und Verbraucherbildung aus Deutschland, Österreich und der Schweiz haben sich vom 7.-8.9.23 an der Pädagogischen Hochschule zu einem fachdidaktischen Austausch getroffen. Der inhaltliche Fokus der Tagung setzte an der Erkenntnis an, dass Globalisierung, Digitalisierung sowie andere gesellschaftliche und technologische Veränderungen dazu beitragen, dass die Anforderungen an die alltägliche Lebensführung immer komplexer werden und entsprechend auch in der schulischen Bildung Berücksichtigung finden müssen.

Die Tagung wurde vom fachdidaktischen Verband „Haushalt in Bildung und Forschung e.V.“ (HaBiFo) in Kooperation mit den Pädagogischen Hochschulen Freiburg, Heidelberg und Schwäbisch Gmünd organisiert. Grußworte von Minister Peter Hauk aus dem Ministerium für Ernährung, Ländlichen Raum und Verbraucherschutz, von Staatssekretärin Sandra Boser aus dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg und von Franziska Birke, Prorektorin für Transfer, Fortbildung und Digitalisierung an der Pädagogische Hochschule, stimmten motivierend auf die Vorträge, Foren, Posterpräsentationen und Diskussionen ein.

Im Rahmen der Nachwuchsförderung wurde der HaBiFo-Preis für herausragende Abschlussarbeiten verliehen: Ausgezeichnet wurde Clara Liv Weißenberg, Pädagogische Hochschule Heidelberg, für ihre Masterarbeit zur Entwicklung von taubblinden-spezifischen Unterrichtsmaterialien für die Anbahnung lebenspraktischer Fähigkeiten.

In Vorträgen und Foren widmete sich die Tagung zunächst dem Phänomen der Komplexität am Beispiel des Ernährungssystems und der Lebensführung. Darauf aufbauend war die Rolle der Bildung im Kontext notwendiger Kompetenzen für den Umgang mit Komplexität Dreh- und Angelpunkt angeregter Diskussionen. Neben den Herausforderungen durch die vielfältigen Komplexitätsebenen wurden auch die besonderen didaktischen Potenziale der Komplexität für die schulische Ernährungs- und Verbrauch-

erbildung deutlich. Schließlich sind Heranwachsende in ihrem Alltag mit vielfältigen (Konsum-)Entscheidungen konfrontiert und verfügen dabei über sehr heterogene Erfahrungen und Voraussetzungen.

Da Kinder und Jugendliche heute in einer immer komplexer werdenden und sich schnell verändernden Welt aufwachsen, ist Ernährungs- und Verbraucherbildung in der Schule wichtiger denn je. Diese ist in Baden-Württemberg im Unterrichts-

fach „Alltagskultur, Ernährung, Soziales“ in der Sekundarstufe I verankert. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren sich am Ende der Tagung einig, dass trotz aller Herausforderungen, die mit der Komplexität für Bildungsprozesse einhergehen, das gleichzeitig innewohnende Potenzial unbedingt genutzt werden muss, um junge Menschen auf das Agieren in einer hochdifferenzierten (Konsum-)Welt vorzubereiten. |



■ Organisatorinnen v. l.:
 Prof. Dr. Ute Bender (PH Freiburg),
 Prof. Dr. Angela Häußler (PH Heidelberg),
 Prof. Dr. Petra Lührmann (PH Schwäbisch Gmünd),
 Prof. Dr. Katja Schneider (PH Heidelberg),
 Prof. Dr. Silke Bartsch (HaBiFo)



Der Verband „Haushalt in Bildung und Forschung e.V.“ besteht seit 1994 und ist eine bundesweit agierende fachdidaktische Gesellschaft für alle Akteurinnen und Akteure im Feld der haushaltsbezogenen Bildung. Ziel der Mitglieder ist es, sich im Kontext einer Bildung für Lebensführung zu organisieren, auszutauschen und zu engagieren.

Der Name des Verbands steht für Haushalt: Expertise zu Haushalts- und Lebensführung, Ernährung, Gesundheit und Verbraucherbildung, Bildung: Adaption und Integration relevanter wissenschaftlicher Ergebnisse, Erkenntnisse für Theorie und Praxis nachhaltiger haushalts-, ernährungs-, gesundheits- und verbraucherbezogener Bildungsprozesse und Forschung: Konzeption und Implementation innovativer, praxisrelevanter Perspektiven haushalts-, ernährungs- und gesundheitswissenschaftlicher Forschungsprojekte (www.habifo.de).

Alter(n) und Geschlecht

Ein Fachtag

Gabriele Sobiech

Ende Juni 2023 fand der letzte von der Gleichstellungsbeauftragten Gabriele Sobiech initiierte Fachtag statt. Rektor Hans-Georg Kotthoff begrüßte zunächst die ca. 35 Anwesenden mit einer humorvollen Einführung in das eigene Älterwerden und bedankte sich für die acht Jahre währende Tätigkeit der Gleichstellungsbeauftragten, zu der neben dem vielfältigen Hauptgeschäft auch die Initiierung und Durchführung von Fachtagen für die interessierte Hochschulöffentlichkeit gehörte. Gabriele Sobiech gab im Folgenden eine kurze Einführung zur Bedeutung der Thematik, vor allem nach den Erkenntnissen der Altersstudie im Auftrag der Beauftragten für Antidiskriminierung, Ferda Ataman, die eine deutschlandweit verbreitete Altersdiskriminierung, auch an Hochschulen, konstatiert.

Lebenslaufperspektive und die kumulative Benachteiligung von Frauen im Alter hervorgehoben. Alter(n) kann also nicht unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit betrachtet werden, die sich aufgrund kultureller Normen und Techniken in den Körper einschreibt.

Neben Geschlecht gilt auch Alter(n) als soziale Konstruktion und wichtiger Platzanweiser, da z. B. durch Sozialisation und Arbeitsteilung Frauen immer noch die Hauptlast der Familienarbeit als private, unbezahlte Dienstleistungen tragen. Miranda Leontowitsch betonte in diesem Kontext, dass ein intersektionaler Ansatz notwendig ist, um soziale Ungleichheiten auf den Analyseebenen gesellschaftlicher Strukturen, alltäglicher Praktiken sowie symbolisch-diskursiven Dimensionen zu

Ergebnisse einer Interviewstudie mit sportlich aktiven 60- bis 80-jährigen Frauen" zunächst einen kurzen Einblick über den Forschungsstand, in dem die Gestaltbarkeit des Alter(n)s sowohl in sozialpolitischer als auch sozialgerontologischer Perspektive hervorgehoben wurde. In Konzepten des „aktiven“, „produktiven“ und „erfolgreichen Alter(n)s“ werden den „jungen Alten“ des dritten Alters nun zwar vermehrt positive Eigenschaften zugeschrieben, aber zugleich sollen sie sich produktiv gesellschaftlichen Aufgaben widmen und den Sozialsystemen nicht zur Last fallen. Insbesondere „erfolgreiches Alter(n)“ bedeutet, die Minimierung risikobehafteter Faktoren, die Optimierung der körperlichen und mentalen Konstitution sowie eine aktive Gestaltung des Alltags- und Soziallebens. Allerdings ist eine zentrale Voraussetzung für jegliche Investition in gesundheitliche Praktiken und Konsumgüter ökonomisches Kapital. Auch kulturelles Kapital, in Form inkorporierter Kompetenzen und Fähigkeiten, ist für die Akkumulation symbolischen Kapitals (z. B. Anerkennung) in der Praxis maßgeblich.

Alle Interviewpartnerinnen des Gesamtprojekts „Intersektionale Perspektiven auf Alter(n), Fitness und Gesundheit“ verfolgen einen aktiven Lebensstil und interpretieren Gesundheit als Ergebnis individuell trainierbarer Fähigkeiten und Kompetenzen. Sie wollen lieber „gesund sterben“ als mit Beeinträchtigungen leben. Die Inkorporierung und Verkörperung der Ideale Gesundheit, Autonomie und Unabhängigkeit befähigen die Befragten so lange wie möglich eigenen (Bildungs-)Interessen nachgehen oder für Freunde und Enkelkinder da sein zu können. Zugleich ist mit der Selbstermächtigung durch die Arbeit am Körper im Fitnessstudio ein sozialer Druck zur Selbstdisziplinierung verbunden, der durch die Normalisierung von Sport von Älteren sowohl in wissenschaftlichen Diskursen als auch im Gesundheitssystem erzeugt wird.

Der Fachtag gab einerseits einen vielfältigen Einblick in die Thematik „Alter(n) und Geschlecht“ und war andererseits durch anschließende, überraschende Darbietungen langjähriger Kolleginnen ein wunderbarer Abschied. |

► Neben Geschlecht gilt auch Alter(n) als soziale Konstruktion und wichtiger Platzanweiser, da z. B. durch Sozialisation und Arbeitsteilung Frauen immer noch die Hauptlast der Familienarbeit als private, unbezahlte Dienstleistungen tragen.

untersuchen. Die Weiterführung von Intersektionalität in der Verbindung mit kritischer Gerontologie zeigt sich in der Fokussierung auf Queer-Ageing und damit in der Einbeziehung von Alter(n)serfahrungen von LSBTQI*-Personen. Neben den theoretischen Entwicklungslinien platzierte sie Ergebnisse verschiedener Forschungsprojekte, die die Heterogenität des vergeschlechtlichten Alter(n)s veranschaulichten.

Gabriele Sobiech gab in ihrem Vortrag „Erfolgreiches Alter(n) in der Aktivgesellschaft?“

Als Erste präsentierte Miranda Leontowitsch von der Goethe-Universität Frankfurt soziologische Perspektiven auf „Alter(n) und Geschlecht“ unter dem Vortragstitel „Vom Altweibersommer zu Queer Ageing“. Erst die lesbische Frauenbewegung stellte das Thema Alter(n) in den Fokus, um strukturelle Bedingungen aufzuzeigen, die die Teilhabebarrrieren von älteren Frauen ausleuchteten und individuelle Lebensstrategien in den öffentlichen Diskurs rückten. Später wurde ebenso in der feministischen Gerontologie die Bedeutung einer



Zehn Jahre Bildungswissenschaftliche Graduiertenakademie

(Außer)akademische Karrierewege in den Bildungswissenschaften

Katja Scholtz

Unter dem Dach der Bildungswissenschaftlichen Graduiertenakademie (BiwAk) kooperieren seit mehr als zehn Jahren verschiedene Einrichtungen der Pädagogischen Hochschule mit dem Ziel, alle Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Übergang von Studium zur Promotion, in der Promotionphase, der Postdoc-Phase und auf dem Weg zur Professur bestmöglich mit Qualifizierungs-, Förder- und Beratungsangeboten zu unterstützen.

Die BiwAk-Jubiläumsveranstaltung am 4.10.2023 drehte sich daher rund um das Thema „(Außer)akademische Karrierewege in den Bildungswissenschaften“. Den zahlreichen Teilnehmenden der Pädagogischen Hochschule Freiburg sowie von anderen Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs bot sich ein vielfältiges Programm aus Vorträgen, Arbeitsgruppen, einem Markt der Möglichkeiten sowie einer abschließenden Podiumsdiskussion.

In seiner Begrüßung blickte der Prorektor für Forschung und Nachwuchsförderung, Timo Leuders, auf die Entstehung der Bildungswissenschaftlichen Graduiertenakademie und die beständige Weiterentwicklung ihrer Angebote zurück. Dabei bekräftigte er die große Bedeutung der strukturierten Nachwuchsförderung für die Hochschule und hob neuere Angebote wie das Mentoringprogramm m.powerment und das Coachingangebot CoWi:PH als Formate der akademischen Personalentwicklung hervor.

Der Keynote Speaker Michael Becker-Mrotzek (Universität zu Köln) gab einen sehr persönlichen Einblick in die unterschiedlichen „Karrierewege in den Bildungswissenschaften“. In seinem Vortrag berichtete er aus seiner eigenen Biografie, zeigte aber auch vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen als Direktor des Mercator-Instituts sowie im Rahmen der Nachwuchsförderung an der Universität zu Köln auf, worin die Besonderheiten akademischer Laufbahnen innerhalb und außerhalb des Wissenschaftsbetriebs liegen. Dabei kam er zu dem Fazit, dass beide Wege – stärker als in bestimmten anderen Berufsfeldern – mit Unsicherheiten und



■ Keynote Speaker Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek



■ Markt der Möglichkeiten, der Ort für Vernetzung und Austausch

Unwägbarkeiten verbunden sind, zugleich aber auch erhebliche Potenziale bieten für eine selbstbestimmte Arbeit in spannenden Vorhaben.

Möglichkeiten zum Austausch

In drei verschiedenen Arbeitsgruppen nutzten die Teilnehmenden die Gelegenheit, sich ihren eigenen Karrierewegen zu widmen. Gertraud Kinne (Dipl.-Psychologin, Freiburg) vermittelte praxisnahe Strategien der Resilienzförderung, um auch bei besonderen Herausforderungen handlungsfähig und

gesund zu bleiben. Heike Ehrhardt (Coach und Mediatorin) stellte konkrete Tools zur strategischen Karriereplanung vor, wie z.B. ein akademisches Karriereportfolio, einen Personal Development Plan (PDP) oder das Business Model You®. Verena Bodenbender (Leiterin des Akademischen Auslandsamts) thematisierte die Gründe für einen Auslandsaufenthalt während der Qualifizierungsphase, informierte über Finanzierungsmöglichkeiten und präsentierte mit Heiko Oberfell (Zentrum für Schulpraktische Studien) die deutschen Schulen im Ausland als Station eines interessanten Karrierewegs.

Während der Mittagspause bot sich allen Anwesenden die Möglichkeit, sich mittels einer Poster-Ausstellung über das Programm MenTa – Mentoring im Tandem für hochmotivierte Promovendinnen, Postdoktorandinnen und Juniorprofessorinnen zu informieren.

Anschließend sprach Philipp Schrögel (Universität Heidelberg) über „Moderne Wissenschaftskommunikation – Vom Defizit-Denken zum Dialog“. In seinem Impulsvortrag diskutierte er bedeutsame Fragen: Wie hat sich die Wissenschaftskommunikation in den letzten Jahren entwickelt? Was sind die aktuellen Trends, Chancen und Herausforderungen? Wie sieht die Bandbreite an Formaten und Themen in der Praxis aus?

Der Markt der Möglichkeiten am Nachmittag diente der Vernetzung und dem Austausch. Hier präsentierten sich neben dem Doktorand/-innenkonvent, der Graduiertengruppe „Soziale Arbeit“ sowie den Promotionskollegs DaF/DaZ und Di.ge.LL die verschiedenen BiwAk-Einrichtungen: Die Bibliothek, QUASUS – Ansprechpersonen zu empirischen Forschungsmethoden, das Prorektorat Forschung und Nachwuchsförderung, das Schreibzentrum und die Stabsstellen „Gleichstellung, akademische Personalentwicklung und Familienförderung“ sowie „Hochschuldidaktik – Lehrinnovation – Coaching“.

Bei der abschließenden Podiumsdiskussion sprachen Katinka Bräunling (Loretoschu-

le Freiburg), Isabelle Ihring (Evangelische Hochschule Freiburg), Judith Weber (Erzdiözese Freiburg) und Michael Wiedmann, allesamt ehemalige Promovierende der Pädagogischen Hochschule Freiburg, aus unterschiedlichen Berufsfeldern über ihre persönlichen und nicht nur geradlinig verlaufenen Karrierewege nach der Promotion. Unter der Moderation von Nadja Wulff kamen sie übereinstimmend zu dem Schluss, dass sie ihrem früheren „Ich“ besonders eine Botschaft übermitteln würden: Bleib gelassen! Diese Botschaft und vielfältige Anregungen konnten die Teilnehmenden der Jubiläumsveranstaltung nach einem abwechslungsreichen und spannenden Tag für ihre persönlichen Karrierewege in den Bildungswissenschaften mitnehmen. |

Inklusive schulische Bildungsangebote mit Dolmetscher/-innen für Deutsche Gebärdensprache (DGS) und Deutsch

DGS@Schule – Netzwerktreffen Forschung

Vera Kolbe · Juliane Rode · Dina Zander-Tabbert

Das neu gegründete Institut für Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule beginnt, sich mit anderen Hochschulen in Deutschland und der Schweiz zu vernetzen. Vera Kolbe initiierte gemeinsam mit Dina Zander-Tabbert, freiberufliche Dolmetscherin für DGS/Deutsch, und Juliane Rode, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule Landshut, ein Netzwerktreffen Forschung zum Austausch zwischen Forscher/-innen, Dolmetscher/-innen und Sonderpädagog/-innen zu inklusiven schulischen Bildungsangeboten mit Dolmetscher/-innen für DGS und Deutsch.

Mitte November 2023 fand das erste hybride Netzwerktreffen Forschung an der Pädagogischen Hochschule statt. Es nahmen ca.150 Personen aus unterschiedlichen Hochschulen in Deutschland (Universität



■ Abb. 1: Startfolie der Veranstaltung

Hamburg, Humboldt-Universität zu Berlin, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Hochschule Landshut, Hochschule Mag-

deburg, Fachhochschule Zwickau, SignGes RWTH Aachen) und der Schweiz (Hochschule für Heilpädagogik Zürich) sowie



■ Abb. 2: Einige Teilnehmende vor Ort an der Pädagogischen Hochschule und auf der Online-Plattform

Dolmetscher/-innen und Lehrpersonen aus unterschiedlichen Bundesländern teil.

In Deutschland fordern aktuell immer mehr Eltern tauber Kinder ein inklusives Bildungsangebot. Um Zugang zur lautsprachlichen Unterrichtskommunikation und Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen, werden Dolmetscher/-innen für DGS und Deutsch eingesetzt. Allerdings ist fraglich, inwiefern die angebotenen Bildungsumgebungen an alle Lerner/-innen angepasst sind und wie partizipativ sie tatsächlich sind (Helbig, Steinmetz, Wrase, u. Döttinger 2021, Kaul 2018).

Da die Anzahl an Schüler/-innen in inklusiven Bildungsangeboten mit Dolmetscher/-innen schnell ansteigt, wird dringend Forschung benötigt, die Teilhabemöglichkeiten und Gleichwertigkeit der Bildungsangebote sowie die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Dolmetscher/-innen in den Blick nimmt (Russell 2021). Die große Bedeutung dieses Forschungsnetzwerkes wurde von der großen Teilnehmendenzahl unterstrichen.

Nach der Begrüßung durch Vera Kolbe eröffnete Christian Rathmann, Leitung der Abteilung Deaf Studies und Gebär-

densprachdolmetschen der Humboldt-Universität zu Berlin, mit seinem Vortrag zu „Aktuellen Trends im Bereich Bildungsdolmetschen“ das Programm. Tipps für die „Zusammenarbeit zwischen Dolmetscher/-innen für DGS und Deutsch und Lehrer/-innen im Unterricht“ stellte Fabienne Schwartz, wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung Gebärdensprach- und Audiopädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin, vor.

Die Perspektive der Eltern wurde von Mia Münch in ihrem Vortrag über die „Entscheidung für die Regelschule“ dargestellt. Die Perspektive erwachsener tauber Schüler/-innen, die inklusive schulische Bildungsangebote mit Dolmetscher/-innen für DGS und Deutsch besucht hatten, wurde von Dina Zander-Tabbert in ihrem Vortrag „Aber der Lehrer kommuniziert nie direkt mit mir – Bildungsdolmetschen aus der Sicht tauber Schüler“ vermittelt. Um direkte Kommunikation aller Beteiligten zu gewährleisten, wurde das Netzwerktreffen in der gemeinsamen Veranstaltungssprache DGS durchgeführt.

Eine Möglichkeit zu interaktivem Austausch basierend auf einem vorstrukturierten Whiteboard bot Vera Kolbe, Institut

für Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule, in ihrem Workshop zu „Perspektiven von Forscher/-innen, Lehrer/-innen und Dolmetscher/-innen – interaktiv“.

Das Netzwerktreffen mit der Möglichkeit des Austausches wurde von allen Teilnehmenden gelobt und es wurde sehr großes Interesse an zukünftiger Netzwerkzusammenarbeit geäußert. |

Literatur

- Helbig, M., Steinmetz, S., Wrase, M. u. Döttinger, I. (2021): Mangelhafte Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung. WZB Brief Bildung, 44. www.wzb.eu/wzbriefbildung (05.02.2022). - Kaul, Th. (2018): Unterricht und Förderung gebärdensprachlich kommunizierender Schüler. In: A. Leonhardt (Hg.): Inklusion im Förderschwerpunkt Hören. Stuttgart: Kohlhammer. - Russell, D. (2021): Critical Perspectives on Education Mediated by Sign Language Interpreters: Inclusion or the Illusion of Inclusion? In: Critical Perspectives of Plurilingualism in Deaf Education. De Gruyter.

25 Jahre Integrierter Studiengang für das deutsch-französische Grundschullehramt

Doppelte Studienabschlüsse, Flexibilität und ein hoher Bedarf

Olivier Mentz · Clara Fritz

Am 25. Januar 2024 wurde an der Pädagogischen Hochschule das 25-jährige Bestehen des Integrierten deutsch-französischen Studienprogramms für das Lehramt Primarstufe gefeiert. Dieses Programm wird seit 1998/99 an unserer Hochschule in Kooperation mit der Université de Haute-Alsace (UHA) in Mulhouse, den Seminaren für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte in Lörrach und Offenburg sowie dem Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education (INSPE) in Colmar angeboten und ist in der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit nach wie vor deutschlandweit einzigartig. In diesem Studienprogramm werden deutsche und französische Lehramtsstudierende gemeinsam abwechselnd in Baden-Württemberg und im Elsass ausgebildet. Das Programm wird von der Deutsch-Französischen Hochschule (DFH) gefördert.

Die Besonderheit der binationalen Ausbildung liegt darin, dass die Studierenden während ihres Studiums und dem anschließenden Vorbereitungsdienst in beiden Ländern an den Partnerinstitutionen eingeschrieben sind, doppelte Studienabschlüsse – an der Pädagogischen Hochschule Freiburg den Bachelor of Arts und den Master of Education Lehramt Primarstufe, an der UHA die Licence de Lettres, Littératures et Civilisations Etrangères ‚Allemand‘ und am INSPE Colmar den Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation – und schließlich nach dem Vorbereitungsdienst, der in Frankreich als *année de stage* anerkannt wird, die Lehrbefähigung für Baden-Württemberg und das Elsass erlangen können.

Die spätere Flexibilität bei der Wahl des Arbeitsortes ist also enorm, die Einstellungsquote liegt bei hundert Prozent. Eine Sensibilisierung für interkulturelle Themen geschieht quasi nebenbei. Durch die besondere Lage der beteiligten Hochschulen in der deutsch-französischen Grenzregion wird überdies ein Bewusstsein für die Relevanz einer speziellen Grenzdidaktik geweckt.

Aktuell nehmen 62 Studierende an der binationalen Ausbildung teil (50 in der Bachelor-

phase, 12 absolvieren den Master und den Vorbereitungsdienst). Studierende deutscher und französischer Herkunft halten sich dabei die Waage, wobei in den letzten Jahren deutlich zu erkennen war, dass das Interesse auf französischer Seite steigt: Der Bedarf an Deutschlehrkräften in elsässischen Grundschulen ist enorm, wohingegen auf der deutschen Seite die Studierendenzahlen insgesamt leicht rückläufig sind.

In den letzten 25 Jahren haben im Rahmen dieses Programms 277 Personen einen doppelten Studienabschluss erworben (früheres Staatsexamen bzw. Bachelor und die französische Licence). 233 Personen haben das Studium im Master fortgesetzt, 150 haben eine französische Lehrbefähigung erhalten. Die doppelte Lehrbefähigung haben bislang 129 unserer Alumni.

Welche Rolle das Studienprogramm für die Konzeption und Weiterentwicklung weiterer deutsch-französischer Studiengänge im Lehramtsbereich spielt, betont Olivier Mentz, Programmbeauftragter und ehemaliger Präsident der Deutsch-Französischen Hochschule: „Vor dem Hintergrund des Elysée- und des Aachener Vertrages zur deutsch-französischen Zusammenarbeit besitzt der Studiengang eine nach wie vor wegweisende Bedeutung, ermöglicht er doch für beide Seiten des Rheins hervorragend ausgebildeten und in beiden Kulturen gleichermaßen erfahrenen Lehrkräften schon in der Primarstufe Lust auf das Nachbarland zu vermitteln. Hier steht ein Leuchtturm in der Welt der Lehrkräftebildung, der seinesgleichen sucht und als Vorbild für weitere binationale Lehramtsprogramme dienen kann.“ |



► Die Besonderheit der binationalen Ausbildung liegt darin, dass die Studierenden während ihres Studiums und dem anschließenden Vorbereitungsdienst in beiden Ländern an den Partnerinstitutionen eingeschrieben sind.

Das Hochschulzertifikat Deutsch als Zweitsprache

Feierliche Übergabe an die Absolvent/-innen 2023

Erzhena Mikheeva



■ Absolventinnen und Absolventen des Hochschulzertifikats 2023

Der Aufbau von sprachlichen Kompetenzen in Deutsch als Zweitsprache nimmt in der heutigen Gesellschaft, die durch Zuwanderung geprägt ist, einen immer größeren Stellenwert ein. In Deutschland steigt die Anzahl von Schüler/-innen mit Migrations- und Fluchterfahrungen kontinuierlich an. Sie sind ebenso wie Fachkräfte beim Erwerb des Deutschen mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert und müssen daher unterstützt werden.

Um diesen Herausforderungen zu begegnen und Lehrkräfte darauf vorzubereiten, bietet die Pädagogische Hochschule das Hochschulzertifikat Deutsch als Zweitsprache (DaZ) an, das umfassende Kenntnisse und Kompetenzen in der Konzeption und Durchführung zweitsprachlicher Lehr- und Lernprozesse unter Berücksichtigung interkultureller Aspekte vermittelt.

Das Angebot beinhaltet zudem das Lehren und Lernen in sprachlich heterogenen Gruppen sowie die Analyse der Bedingungen, die diese Bildungsprozesse beeinflussen. Das Programm schließt mit einem vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge akkreditierten „Zertifikat Deutsch als Zweitsprache“ ab. Jedes Jahr

werden vierzig Studienplätze vergeben. Die Mehrheit der Teilnehmenden absolviert das Hochschulzertifikat DaZ innerhalb eines Jahres.

Ende des letzten Jahres fand zum ersten Mal seit der Corona-Pandemie wieder eine Abschlussfeier statt. Am 23. November 2023 wurden im feierlichen Rahmen die Zeugnisse für das Hochschulzertifikat DaZ verliehen. Rektor Hans-Georg Kotthoff nahm an der Abschlussfeier teil und überreichte gemeinsam mit der Leiterin des Instituts für deutsche Sprache und Literatur, Petra Gretsch, sowie der Koordinatorin des Hochschulzertifikats DaZ, Erzhena Mikheeva, die Abschlusszeugnisse. Besonders erfreulich war die Anwesenheit der ehemaligen wissenschaftlichen Leiterin des Hochschulzertifikats, Gabriele Kniffka, die dieses 2016 ins Leben gerufen hatte und 2021 die wissenschaftliche Leitung an Nadja Wulff übergeben hat. Im Jahr 2023 absolvierten insgesamt sechsendreißig zukünftige Lehrkräfte das Zertifikatsprogramm. |

Mathematik und naturwissenschaftliche Bildung mal anders

Das ICSE stellt sich mit einer Vielzahl von Projekten vor

Chrissi Fischer

Das International Centre for STEM Education (ICSE) hat es sich zur Aufgabe gemacht Schüler/-innen mit innovativen Lehransätzen für die MINT-Fächer zu begeistern. MINT steht für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik; auf Englisch: STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics). Das ICSE ist überzeugt, dass die traditionelle MINT-Bildung nicht ausreicht, um Schüler/-innen auf die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts vorzubereiten. So hat das ICSE mit seinen fünfzehn Partnerinstitutionen aus ganz Europa seit der Gründung im Jahr 2018 schon eine Vielzahl internationaler Projekte zu Themen wie Demokratiebildung, Nachhaltigkeit, Open Schooling, 3D-Druck und Mädchenförderung durchgeführt. Auch in der Region rund um Freiburg setzt sich das ICSE mit Partner/-innen für eine begeisterte MINT-Bildung ein. Es bietet eine Vielzahl von spannenden Aktivitäten, die Schulklassen, Studierenden, Lehrer/-innen und der allgemeinen Öffentlichkeit zugänglich sind.

Im Rahmen des aktuellen Projektes ICSE Science Factory gibt es die Möglichkeit, bei Workshops z. B. zu Molekularküche mitzumachen, bei denen Teilnehmende faszinierende chemische Prozesse hinter leuchtenden und dampfenden Lebensmitteln entdecken können. Weitere Workshop-Themen des Projektes sind Mikroplastik, Laser-cutter, 3D-Druck, Escape-Spiele, Wald- und Wiesenküche, Kohlenstoff in Bäumen, Wald- und Wiesenapotheke und vieles mehr.

Interessierte können auch selbstständig Open Schooling-Projekte starten oder bei bereits bestehenden Projekten mitwirken. Bürger/-innen, Familien und Expert/-innen aus Unternehmen bringen sich hierbei aktiv ins Schulleben und die schulischen Aktivitäten ein und beteiligen sich an der Umsetzung realer Projekte innerhalb der Schule und darüber hinaus. Es sollen so innovative und kreative Projekte rund um die Themen Nachhaltigkeit, Gesundheit und Digitalisierung initiiert werden.

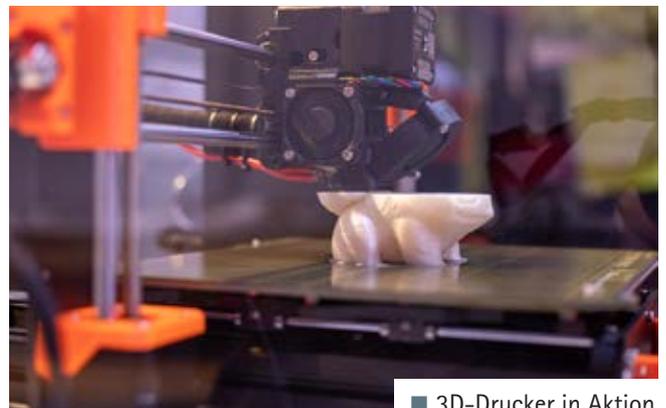
Innerhalb des jüngst verlängerten 3D-Druck-Projektes MINT4Life wurde 2021 ein offener 3D-Drucknachmittag an der Hochschule etabliert. Das Angebot findet immer donnerstags von 15-17 Uhr im 3D-Druck-Raum statt. Es ist offen für alle Interessierten, die vor Ort mit Hilfe eines voll ausgestatteten 3D-Druck-Labors ihre kreativen Ideen zum Leben erwecken können.

Ein weiteres Highlight und das wohl am meisten genutzte Angebot des International Centre for STEM Education sind die drei Online Escape Rooms für Groß und Klein. Die Escape Rooms bieten eine unterhaltsame und interaktive Möglichkeit, um spielerisch Wissen und Fähigkeiten im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich zu erweitern. Hier können Teilnehmende ihr logisches Denken unter Beweis stellen, während sie Rätsel lösen und Aufgaben meistern. |

Die Angebote sind allesamt kostenfrei. Alle Interessierten sind eingeladen, ihre Neugierde und Begeisterung für die MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) zu entdecken. Weitere Informationen zu den Aktivitäten und das ICSE finden sich auf der Website [icse.ph-freiburg.de](https://www.icse.ph-freiburg.de).



■ Mädchenförderung MINT4Life



■ 3D-Drucker in Aktion



■ Online Escape Room „Labor“



■ Online Escape Room „Mathematik“

Israelische Generalkonsulin Carmela Shamir zu Besuch

Exkursionserfahrungen und interreligiöser Austausch

Axel Wiemer



■ V. l.: Celine Zouaghi, Beyza Ulus, Dr. Verena Bodenbender (Akademisches Auslandsamt), Pinar Doğan, Yaren Sarialtin, Dr. Eva-Maria Spiegelhalter (Katholische Theologie), Rektor Prof. Dr. Hans-Georg Kotthoff, Generalkonsulin Carmela Shamir, Dr. Abdel-Hakim Ourghi (Islamische Theologie), Prof. Dr. Axel Wiemer (Evangelische Theologie), Jannik Rendler, Roman Hägle, Repräsentantin Maren Steege, Ilirjana Avdimetaj

Foto: Sonja Mdzakka

Im Rahmen einer Reise durch Baden besuchten die Generalkonsulin Israels, Carmela Shamir, und die Repräsentantin des Generalkonsulats in Baden-Württemberg, Maren Steege, am 20.7.2023 unsere Hochschule. Das war ihnen auch deshalb ein Anliegen, weil das Konsulat durch eine eigene Beauftragte akademische Kontakte zwischen Israel und Deutschland fördert. Mit „teachers for the future“ hat es ein Programm speziell für die baden-württembergischen Pädagogischen Hochschulen entwickelt, in dessen Rahmen Sponsoren Israel-Exkursionen ermöglichen. 2022 haben wir mit einer Gruppe von jeweils sieben christlichen und muslimischen Theologiestudierenden eine solche Exkursion mit einem Fokus auf interreligiösen Begegnungen und Gesprächen unternommen. Aufgrund der intensiven Eindrücke haben wir einen Folgeantrag gestellt und konnten im Herbst 2023 wieder eine interreligiöse Begegnungsreise unternehmen.

Carmela Shamir wollte neben der Hochschulleitung ausdrücklich Studierende und Dozent/-innen dieser beiden Exkursionsgruppen kennenlernen. So kam eine größere Runde zusammen, wie das Foto zeigt.

Rektor Hans-Georg Kotthoff begrüßte Generalkonsulin Shamir und stellte ihr die

Hochschule und unsere Studiengänge vor. Nach einem kurzen Austausch standen dann die Exkursionen im Fokus. Wir zeigten ein kurzes Video mit Impressionen der besuchten Orte und muslimische Studentinnen aus der Reisegruppe 2022 berichteten von eindrucksvollen Erlebnissen. Besondere Orte der Religionen in Jerusalem (Western Wall bzw. Klagemauer, Al Aqsa-Moschee und Felsendom, Grabeskirche) fanden dabei ebenso Erwähnung wie Begegnungen mit jüdischen Gesprächspartner/-innen und der Besuch unserer Gruppe in der Holocaust-Gedenkstätte Yad Vashem, der alle Studierenden tief bewegt hatte. Carmela Shamir hörte diese Berichte sehr interessiert, fragte angesichts des durchweg positiven Grundtons aber dann gezielt, was die erschreckendsten Erfahrungen gewesen seien.

Diese sehr direkte Art der Kommunikation, die wir auch bei Gesprächen in Israel oft erfahren hatten, prägte auch das weitere, sehr angeregte und interessante Gespräch. Viele Fragen wurden offen diskutiert, auch aus der Reisegruppe 2023. Wie ist es mit dem Miteinander der Religionen in Israel – ist es nicht eher ein Nebeneinander und wäre mehr möglich? Den Satz unseres Guides in Jerusalem, das Miteinander funktioniert, solange man nicht über Religion

rede, nahm Carmela Shamir zustimmend auf: Die Differenzen in der Interpretation der eigenen Religion unter Jüdinnen und Juden seien so groß, dass das sicher ein vernünftiger Rat sei. Die jüdische Lust an der Diskussion nahm sie mit der in Israel sprichwörtlichen Redensart „zwei Juden, drei Meinungen“ auf – diesen Geist erkannte sie auch in den aktuellen intensiven Auseinandersetzungen in Israel um die Justizreform. Wo es aber nicht um Streit über die eigene Religion innerhalb z. B. einer Familie geht, sondern um Verständigung zwischen verschiedenen Religionen, betonte auch Carmela Shamir deren Notwendigkeit. In diesem Zusammenhang drückten sie und Maren Steege ihre Anerkennung für Abdel-Hakim Ourghis jüngstes Buch aus, das einen (selbst-)kritischen Blick auf „Die Juden im Koran“ wirft.

Pointiert antwortete Carmela Shamir auch auf die Frage nach dem Umgang mit judenfeindlichen Darstellungen an deutschen Kirchengebäuden wie der viel diskutierten „Judensau“ in Wittenberg: „Abhängen.“ Deutlich war: Sie hält die eigene Meinung nicht hinter dem Berg, erwartet aber keineswegs, dass alle ihr zustimmen. Diese Art der Gesprächs- und Streitkultur machte Lust auf weitere Begegnungen. |

Sommer! Sonne! BioGarten!

Projekte im Lernort Biogarten

Henriette Gruber

Mitten im Corona-Herbst 2020 ereignete sich hinter dem Kleinen Auditorium der Hochschule Ungeheuerliches! Ein LKW brachte 13 m³ Komposterde, ein Kleinbagger machte sich an der Wiese zu schaffen, zwanzig maskierte Leute rannten mit Schubkarren voller Erde hin und her. Das Wetter tat sein Übriges und schickte Regen und Hagel über die Szenerie.

Darüber kann das Gartenteam um Henriette Gruber, Diana Jakobschy, Daniela Oßwald und Simone Zürcher heute lächeln.

Aber am 4.7.2023 tummeln sich wieder jede Menge Leute im BioGarten. Diesmal entspannt flanierend oder in Gespräche vertieft. Die Sonne lacht, die Luft ist warm, Insekten fliegen umher und das Gemüse wächst der Vollendung entgegen.

Das Gartenteam hat zum „Tag der offenen Gartenpforte“ eingeladen und viele sind gekommen. Die Verantwortlichen wollten allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, allen Studierenden die Möglichkeit geben, das Lehren und Lernen im Biogarten kennenzulernen oder Gartengeheimnisse auszutauschen. Für einen ganzen Nachmittag hatten Studierende der Biologie, die Fachschaftsvertretung Biologie und das Gartenteam ein Rahmenprogramm zusammengestellt. Neben klassischen Gartenthemen wie Kompostierung und Fruchtfolge gab das Gartenteam auch Auskunft zu aktuellen Herausforderungen wie Wassermanagement oder Humusaufbau.

Verschiedene Gartenprojekte

Biologie-Studierende stellten ihre Projekte vor, die sie im Rahmen des Gartenseminars und in Kooperation mit Kindern der zweiten Klassen der Tulla-Schule im Sommer 2023 durchgeführt haben. Dabei spielten Tiere wie der Regenwurm und die heimische Vogelwelt eine wichtige Rolle. Themen wie gesunde Ernährung konnten mit einem grünen Power-Smoothie aus dem Garten von den Besucher/-innen selbstständig erfahren werden. Auch Projekte, die das Erschließen neuer Erlebenshorizonte ermöglichen (Pflanzendetektive) und die



■ Tag der offenen Gartenpforte am 4.7.2023

Verantwortung des Menschen für seine Mitgeschöpfe (Upcycling einer Vogeltränke) hervorheben, wurden vorgestellt.

Wissen durch Erfahrung aufbauen und nachhaltig umzusetzen ist eines der wichtigsten Ziele des BioGartens als außerschulischer Lernort. Es wird davon ausgegangen, dass dieses theoretisch erworbene Wissen und die gleichzeitig praktische Umsetzung dazu führt, dass Studierende in ihrem späteren Arbeitsumfeld ebenfalls Schulgärten anlegen und somit grundlegende Aspekte einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung an die Schüler/-innen weitergeben.

Theorie und Praxis

Neben der Teilnahme am Gartenseminar gibt es für Biologie-Studierende weitere Möglichkeiten, den Garten zu erleben. Im Laufe der ersten drei Jahre wurden zahlreiche Abschlussarbeiten über Aspekte des Gartens verfasst. Am „Tag der offenen Gartenpforte“ konnten sich die Gäste in der Freiluftgalerie über die abgeschlossenen und laufenden Arbeiten informieren. Themen wie Bodenanalysen, Biotopaufbau, Biodiversität, Lernerfolge an außerschulischen Lernorten oder Wissenschaftskommunikation wurden in diesen Arbeiten behandelt. Für die studentische Hilfskraft Pia Bailer ist der BioGarten nicht nur Lernort, sondern auch ein besonderer Arbeitsplatz und die Fachschaftsvertretung der Biologie nutzt den Garten als Ort mit einzigartiger Atmosphäre für Veranstaltungen.

Das Gartenteam freute sich besonders über den Besuch von Rektor Hans-Georg Kotthoff und dem Dekan der Fakultät III, Gregor C. Falk. So konnte das Biologinnen-Team die Gelegenheit wahrnehmen und wichtige Ideen, Konzepte und Rahmenbedingungen diskutieren.

Aber ein Garten wird bekanntlich niemals fertig und so entstanden mit anwesenden Kolleg/-innen auch ganz konkrete Kooperationsideen. Nachdem eine Zusammenarbeit mit dem Institut für Technik schon umgesetzt wurde und auch eine Abschlussarbeit in der Geographie den BioGarten einbezog, besteht Interesse im Fach Alltagskultur und Gesundheit, ein gemeinsames Seminar auf die Beine zu stellen. In der Veranstaltung könnten Nahrungsmittelerzeugung und Verbrauch im Mittelpunkt stehen.

Der BioGarten ist also mehr als ein Ort mit einem Zaun darum, sondern ein Raum, der gestaltet und entwickelt wird. Daher freut sich das Gartenteam auch in Zukunft auf spannenden Austausch und lohnende Projekte. Wie wäre es z. B. mit Kunst im Garten? Oder dem „Sommernachtstraum“ vor Naturkulisse? Über das Raumbuchungssystem kann der asphaltierte Teilbereich vor dem Garten als „Grüner Seminarraum“ gebucht werden. |

Informationen unter
www.ph-freiburg.de/biologie/biogarten.html



Das Medley in D

Ein Erfahrungsbericht über das Vorhaben, keine Wünsche offen zu lassen

Stefan Weible



■ Der Chor singt in der Freiburger Chornacht auf dem Rathausplatz.

Eine programmatische Zusammenstellung für eine musikalische Aufführung – kurz: das Konzert – ist Wissenschaft, Kunst und Handwerk zugleich. Im Kontext des Chores der Pädagogischen Hochschule ist das nicht anders. Als Auftrag empfinde ich es, allen Wünschen und Bedürfnissen von Seiten der Studierenden (aber auch von mir an die Studierenden) in irgendeiner Weise gerecht zu werden. Seit Corona sind vermehrt Literaturanregungen und Wünsche an mich herangetragen worden: „Etwas schön Romantisches“, „Gospel soll es sein“, „was Poppiges“, „bitte a cappella“, „mit Band wäre großartig“. Ein Defizit von zwei bis drei Jahren fehlender Aufführungspraxis hinterlässt seine Spuren. Musik wurde mehr gehört als selbst praktiziert und die musikalische Literaturkunde wurde bei Spotify und Co erworben.

► Für das Sommersemester 2023 hatte ich mir vorgenommen, allen, wirklich allen formulierten Wünschen nachzukommen. Keine Kompromisse!

Der wissenschaftliche Anteil der Suche nach geeigneter Literatur stellt meistens nicht das Problem dar. Dank des Internets ist Literaturrecherche um ein Vielfaches einfacher geworden. Umgekehrt ist die verfügbare Masse zuweilen auch das Hindernis.

Potenzielle Stücke wurden gesichtet und zu einem Programm verwoben. Der Glaube an eine sinnige Abfolge erstarb. Wie kann man Getrenntes in einen dramaturgisch zufriedenstellenden Zusammenhang bringen?

Die Lösung in diesem Fall hieß: gar nicht. Der Blick vertiefte sich immer mehr in die Tonart der Werke: *D-Dur* und *d-Moll* scheinen über die Jahrhunderte als beliebte Tonarten in der globalen Vokalszene an Reiz nicht verloren zu haben. Hier war nun der Ansatz – und Rettungspunkt zugleich: Ein Medley *in D*, bei dem kontrastreiche Werke ineinander verwoben und zu einem großen Gesamtkunstwerk neu zusammengesetzt werden.

Das Handwerk bestand nun darin, hierfür z. T. eigenes Notenmaterial zu erstellen. Nicht alle Stücke standen in *D*. Harte Übergänge oder Brüche zwischen den Stücken wurden durch notierte und freie Improvisationen geglättet oder forciert. Fehlte ein Stück einer Stilrichtung, wurde dieses Mal eben selbst komponiert. Die Chorleitung, bestehend aus zwei Tutor/-innen und mir als Dozenten, war neu gefordert und im Kuratieren des Konzertes mehr denn je gefragt. Der schöpferische Eigenanteil war in keinem der bisherigen Semesterprogramme so groß wie hier.



■ Plakatmotiv zum Konzert „Das große Medley“

Oft ist das Konzert der Höhepunkt eines (Chor-)Semesters. Im Semesterverlauf bemerkenswert waren dieses Mal aber die wöchentlichen Proben: In der Gruppe war eine immerwährende Vorfreude auf das nächste Stück und eine neue Stilistik zu spüren. Das gemeinsame Musizieren war ohne Länge oder Routine (im positiven Sinne) und von Neugier erfüllt.

Das *Medley in D*, 60 Minuten reines Musizieren unterschiedlichster Vokalstücke ohne Pausen, wird mir noch lange in Erinnerung bleiben. Ich vertraue den Musizierenden das Erkennen an, dass hier ein späteres Andocken unbedingt gewollt ist. |

Romane auf der Bühne – auch im Schultheater?

Studierende erwerben Professionskompetenz an Formen des Gegenwartstheaters

Anne Steiner



► Ein Trend im deutschsprachigen Gegenwartstheater liegt darin, Romane und andere Erzähltexte auf die Bühne zu bringen – und dies zielgruppenübergreifend.

■ Theateraufführung „Momo“ für Schüler/-innen der Sekundarstufe

In jedem Sommersemester erarbeiten die Studierenden des Besonderen Erweiterungsfaches Theater eine Inszenierung, die mehrfach in der Hochschule aufgeführt wird. Die Mitarbeit an mindestens einer solchen Inszenierung ist obligatorischer Bestandteil des Studiums. Da die meisten der Theater-Studierenden aber mehrmals am jährlichen Inszenierungsprojekt teilnehmen, können sie sich intensiv mit unterschiedlichen Theaterformen und -formaten auseinandersetzen und sie begleitend theaterdidaktisch, theaterpädagogisch und theaterkünstlerisch reflektieren. Das ist sinnvoll, weil kein Inszenierungsprojekt dem anderen gleicht und für jedes bewusst ein anderer Ansatz gewählt wird – 2020 ein digitales Live-Online-Theaterstück, 2021 ein biografisches Stationentheater auf dem gesamten Campus und 2022 die freie Bearbeitung einer klassischen Tragödie. Studierende, die an solch unterschiedlichen Theaterprojekten mit nicht-professionellen Spieler/-innen teilnehmen und dabei ganz spezifische Erarbeitungsschritte kennenlernen, erwerben vielfältige Kompetenzen für die spätere Theaterarbeit in ihrer jeweils gewählten Schulstufe.

Da ein weiterer wichtiger Bestandteil des Studiums in der Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Theaterkunst und der Rezeption unterschiedlicher Produktionen sowohl des professionellen Kinder- und Jugendtheaters als auch der freien, städtischen oder staatlichen Schauspielbühnen liegt, knüpfen die Inszenierungen bewusst auch an den rezeptiven Erfahrungen der Studierenden mit dem Gegenwartstheater und der auch analytischen Auseinandersetzung mit dessen spezifischen Ästhetiken und dessen Formen der Publikumslenkung an. Rezeption und Analyse aktueller Tendenzen des Gegenwartstheaters gepaart mit eigenen praktischen Schauspiel- und Regieerfahrungen schaffen ein solides Fundament für die spätere Theaterarbeit in der Schule und helfen, bereits im Studium ein sicheres Professionswissen auszubilden.

Narrative Texte auf der Bühne

Ein Trend im deutschsprachigen Gegenwartstheater liegt darin, Romane und andere Erzähltexte auf die Bühne zu bringen – und dies zielgruppenübergreifend. Sowohl im Kinder- und Jugendtheater als auch im Theater für Erwachsene (bzw. dem Theater

für alle Altersgruppen) finden sich in den aktuellen Spielplänen sehr viele Inszenierungen, die nicht auf einem Dramentext basieren, sondern einen Roman, eine Novelle oder eine Erzählung auf die Bühne bringen – so z. B. in der Schauspielsparte des Theaters Freiburg, in der in der laufenden Spielzeit fünf Romanadaptionen auf dem Spielplan stehen, oder im Theater im Marienbad, das derzeit Adaptionen von fünf narrativen Texten und zwei Bilderbüchern im Repertoire führt. Das Inszenierungsprojekt 2023 griff diese Tendenz auf, dramatisierte einen Jugendbuchklassiker und brachte diesen auf die Bühne.

Einen Roman für die Bühne adaptieren – Projektphasen

Schreiben

Der erste Arbeitsschritt bestand aus der intensiven Lektüre zahlreicher Kinder- und Jugendromane, um diejenigen zu finden, die inszeniert werden sollte. Jede/-r Theaterstudierende konnte einen Textvorschlag einreichen, den er/sie sowohl für Kinder im Grundschulalter als auch Jugendliche der frühen Sekundarstufe I thematisch so interessant, spannend und geeignet fand,



■ Theateraufführung „Momo“ für Grundschulklassen

dass daraus zwei Spielfassungen für zwei unterschiedliche Zielgruppen entstehen könnten. So bildete sich eine lange Liste an Romanen, die bis zum Abstimmungstreffen von allen zu lesen waren. Die Abstimmung erfolgte in einem aufwändigen angeleiteten mehrstufigen Auswahlverfahren, an dessen Ende sich die Studierenden auf „Momo“ von Michael Ende als Inszenierungsgrundlage einigten.

Wie eine Roman-Adaption entstehen kann, war dann in einem zweiten Schritt in Theorie und Praxis Thema eines von mir ausgebrachten Seminars zum szenischen Schreiben, dessen Praxisteil bewusst als Kompaktveranstaltung durchgeführt wurde und in einer Jugendherberge außerhalb Freiburgs stattfand, damit sich die Studierenden in Schreib-Klausur begeben und ohne Ablenkung konzentriert dem Schreiben widmen konnten – mit dem Ziel, die Dramatisierungen innerhalb eines Schreibwochenendes zu verfassen. Dafür wurden Spielangebote und Dramaturgie des Romans ebenso analysiert wie Figuren, Handlungsstränge und Szenen, es wurden sprachlich-stilistische Charakteristika untersucht und ihre Passung für heu-

tige Rezipient/-innen reflektiert. Szenische Interpretations- und Improvisationsaufgaben, produktionsorientierte Schreibaufgaben und analytische Gesprächsrunden kamen gleichermaßen zum Einsatz und ließen das Experiment glücken. Am Ende des Wochenendes hatten die Studierenden zwei Dramatisierungen von „Momo“ verfasst – eine für ein Grundschulpublikum, eine für Zuschauer*innen im frühen Sekundarstufenalter. Auf Basis ihrer eigenen Schreiberfahrungen konnten dann auch die Chancen und Grenzen einer solchen szenischen Schreibaufgabe im Schultheater reflektiert werden.

Inszenieren

Der dritte Arbeitsschritt bestand aus Theorie und Praxis der Erarbeitung, Durchführung und kritischen Reflexion einer eigenen Inszenierung für Kinder oder Jugendliche. Ziel war es, zu beiden dramatisierten Fassungen von Michael Endes „Momo“ jeweils eine mobile Inszenierung zu erarbeiten, die sowohl in der Aula der Hochschule als auch in Schulen in und um Freiburg gezeigt werden könnte und daher mit wenigen, leicht zu transportierenden Requisiten auskommen musste und nicht länger als maximal

sechzig Minuten dauern durfte, damit Aufführung und Nachgespräch in eine Doppelstunde passten.

Gearbeitet wurde dabei sowohl im 25-köpfigen Gesamt-Ensemble als auch den beiden Zielgruppen-Ensembles (Grundschule: zwölf Studierende, Sekundarstufe: dreizehn Studierende). In der Großgruppe lag der Fokus auf der Auseinandersetzung mit Figurengruppen aus „Momo“ und der Entwicklung von körperlichen Charakteristika dieser Gruppen, in den Zielgruppen-Ensembles erfolgte die Rollenarbeit für die Einzelfiguren und die inszenatorische Szenenarbeit. Auch wurden hier gemeinschaftliche Dramaturgie- und Regie-Entscheidungen unter Berücksichtigung der jeweiligen Zielgruppe getroffen.

Da noch im laufenden Schuljahr Aufführungen auch an Schulen stattfinden sollten, erfolgte das Inszenieren wie schon das Schreiben davor unter großem Zeitdruck. Zudem wurde hier analog zum durchschnittlichen zeitlichen Ablauf in einer Schultheater-AG gearbeitet (eine 90-minütige wöchentliche Probe am Nachmittag oder Abend, ein Probenwochenende und

► Gespielt wurden immer beide Produktionen – zuerst die Grundschulinszenierung und danach die Sekundarstufenszenierung. Das Experiment „Double Feature“ gelang, die Zuschauer/-innen fanden es spannend, dieselbe Geschichte in zwei kurzweiligen Versionen zu sehen.



■ Das gesamte Ensemble

eine Aufführungswoche mit Hauptprobe, Generalprobe und drei Aufführungen – je nach Schulart am Vormittag oder Nachmittag bzw. Abend), damit die Studierenden realistische Erfahrungen für die spätere Schultheaterarbeit sammeln konnten.

Zusätzlichen Stress bedeutete für die Studierenden die Erkenntnis, dass eine eigene Roman-Dramatisierung nicht einfach gespielt werden kann, sondern zuerst bei dem Verlag einzureichen ist, der die Aufführungsrechte an der Vorlage besitzt, und das Warten auf die Rückmeldung des Verlags, ob beide Fassungen aufgeführt werden dürften. Diese traf zwar erst kurz vor den geplanten Aufführungsterminen ein, verlangte aber glücklicherweise nur kleinere Änderungen an einigen wenigen Stellen.

Trotz oder vielleicht auch gerade wegen des Zeitdrucks entstanden zwei Inszenierungen, die „Momo“ jeweils auf ganz eigene Weise auf die Bühne brachten. So entwickelte das Grundschul-Ensemble beispielsweise einige Szenen, in denen die Kinder im Publikum mit den Figuren interagieren und zu Mitspielenden werden konnten, während das Sekundarstufen-Ensemble be-

wusst uneindeutig und offen endete, um zu irritieren.

Aufführen

Zur Aufführung kamen die Inszenierungen zunächst an der Hochschule. Gespielt wurde an drei Abenden, zu sehen waren immer beide Produktionen – zuerst die Grundschulinszenierung (damit auch Grundschulkindern noch zusehen konnten) und danach die Sekundarstufenszenierung. Das Experiment „Double Feature“ gelang, die Zuschauer/-innen fanden es spannend, dieselbe Geschichte in zwei kurzweiligen Versionen zu sehen. Die Aula war an jedem Tag bis auf den letzten Platz gefüllt, es gab begeisterte Kinder und Jugendliche im Publikum und Lehrer/-innen, die uns für Aufführungen an ihren Schulen buchen wollten.

Diesem Wunsch kamen wir nach, es folgten noch im laufenden Semester mobile Aufführungen an mehreren Grund- und Sekundarschulen im Raum Freiburg, bei denen die jeweilige Zielgruppeninszenierung gezeigt und ein Nachgespräch zwischen den Schüler/-innen im Publikum und den Studierenden auf der Bühne

geführt wurde. Diese Aufführungen auf fremden Bühnen oder gar in Klassenzimmern, die vom Publikum enthusiastisch aufgenommen wurden, boten den Studierenden ganz neue Spielerfahrungen. Und die Nachgespräche zeigten, wie gebannt und interessiert die Schüler/-innen zugehört hatten.

Reflektieren

Alle Inszenierungsschritte wurden begleitend und nach den Aufführungen sowohl individuell als auch im Ensemble theaterkünstlerisch, theaterdidaktisch und theaterpädagogisch reflektiert, auch die Rückmeldungen der Zuschauenden des „Double Features“ in der Aula und der Schüler/-innen und Lehrkräfte der mobilen Einzelaufführungen an den Schulen wurden in die kritische Reflexion einbezogen. Aus der eigenen Inszenierungsarbeit an „Momo“ und den Erfahrungen mit dem Zielpublikum konnten die Studierenden hilfreiche und nachhaltige Schlussfolgerungen für ihre zukünftige Theaterarbeit an den unterschiedlichen gewählten Schularten ziehen. Romane auf der Bühne auch im Schultheater? Das Fazit der Studierenden: Unbedingt! Trotz des hohen Zeitaufwands. |

Eröffnung des Akademischen Jahres 2023/24

Ein Anlass, um diverse Preise zu verleihen

Helga Epp

Am 2. November 2023 wurde in einer Feierstunde das Akademische Jahr 2023/24 eröffnet. In diesem feierlichen Rahmen verleiht die Hochschule diverse Preise:

Der hochschulinterne Lehrpreis ging in diesem Jahr an Astrid Carrapatoso, Institut für Politik- und Geschichtswissenschaft, und Monika Löffler, Leitung des PH-Radios 88,4, für ihre Initiative zum kritischen Umgang mit Antisemitismus. Die Auseinandersetzung mit Antisemitismus ist moralisch stark aufgeladen und durch (teils unbewusste) Ambivalenzen verzerrt, denn auch Lehrkräfte sind nicht frei von tradierten und antisemitischen Denkmustern. Viele scheuen sich, antisemitismuskritische Bildungsarbeit anzugehen, weil sie vermeintlich zu wenig wissen oder Angst vor Fehlern haben. Um diesem Spannungsfeld konstruktiv zu begegnen, verbanden die Preisträgerinnen die Projektarbeit mit einer Exkursion und individueller Lernreflexion. Die Interviews und die Exkursion nach Berlin bildeten den Kern des Seminars, um von Expert/-innen zu lernen bzw. mit ihnen ins Gespräch zu kommen. Da die Teilnehmenden sehr unterschiedliches Vorwissen mitbrachten, wurden Selbstlernmaterialien angeboten. Begleitend dazu moderierten die Preisträgerinnen Diskussionen, boten die Möglichkeit, Institutionen kennenzulernen und unterstützten die Gestaltung des gemeinsamen E-Books.

Den Genderpreis der Hochschule erhielten aus dem Kreis der Studierenden Pascal Jessen und Florian Weitkämper, Institut für Erziehungswissenschaft, für das Ausstellungs-Projekt „Das letzte analoge Forum – Spuren toxischer Männlichkeit“. Ausgangspunkt für das Projekt war eine Beschwerde über sexistische Schmierereien auf einer Männertoilette bzw. auf verschiedenen anderen – meist öffentlichen – Toiletten und Orten. Es wurde die Idee entwickelt, eine längerfristige Sichtbarmachung und Auseinandersetzung mit diesem Thema zu ermöglichen. Ziel war es, die Diskussion über das „stille Örtchen“ zum Ausgangspunkt einer möglichst wissenschaftlichen und pädagogisch-reflexiven Auseinandersetzung zu alltäglichen Ausprägungen von Sexismus zu machen. Die Auseinandersetzung realisierte Pascal Jessen dabei in mehreren Schritten, in denen auch Studierende verschiedener Fachrichtungen und weitere Akteure mit eingebunden wurden. Am Ende entstand eine Kunstaustellung mit drei verschiedenen Stationen, die Raum zur Information und Reflexion, aber auch für die interaktive Beteiligung bietet.

Weitere Preise wurden von der Vereinigung der Freunde der Hochschule, vom Lions Club Alt-Freiburg und vom Studierendenwerk Freiburg für Master- und Bachelorarbeiten vergeben. Und auch in diesem Jahr fanden der DAAD-Preis, der Medienpreis sowie der Alfred-Assel-Preis würdige Preisträger/-innen.

Lehrpreis



Prof. Dr. Astrid Carrapatoso



Monika Löffler

Genderpreis



Pascal Jessen



Dr. Florian Weitkämper

Preise der Vereinigung der Freunde der Pädagogischen Hochschule Freiburg e.V.

Carolin Räuber
Konzipierung eines Lehr- und Lerncurriculums zur Erlebnispädagogik im Studiengang Kindheitspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Sophie Henriksson
Über das Potential körperzentrierter Methoden – Eine Evaluation der auf Body-Mind Centering basierenden Ausbildung von INOUMO

Preis des Lions Club Alt-Freiburg



Chris Kit Pumpmeier
Differenz, Biographie, Professionalität. Eine qualitative Studie mit Sozialarbeiter*innen

Preis des Studierendenwerks Freiburg



Julia Finger
Gender und Diversity am Arbeitsplatz

Alfred-Assel-Preis



Tabea Kiefer

Die Bedeutung Marias in Bibel und Koran – exegetische Analyse und didaktische Umsetzung



Lea Hötzel

Analyse von Unterrichtsmaterialien zum Thema „Sakramente“ für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht der Sekundarstufe I

Medienpreis



Belinda Akel

Multimediales Lesestrategie-training für die Sekundarstufe. Anforderungen an ein umfassendes Programm zur Lesekompetenzentwicklung und eine erste Umsetzung im LeseSystem

DAAD-Preis



Masoud Moosapoor

Während seines Studiums im Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache unterstützte er u. a. als Tutor seine Kommiliton/-innen bei der Lösung komplexer sprachwissenschaftlicher Aufgaben. Neben dem Vollzeitstudium, das er hervorragend meistert, ist er zudem als Honorar-lehrkraft an der Volkshochschule Breisach als Lehrkraft in Integrationskursen tätig. Auch außerhalb seiner beruflichen Tätigkeiten zeigt er ein hohes interkulturelles Engagement, so z. B. in einem Sprachförderprojekt in museumspädagogischen Einrichtungen für neu zugewanderte Familien.

Festvortrag

Den Festvortrag hielt Cornelia Gräsel von der Bergischen Universität Wuppertal. Als Hochschulratsvorsitzende der Pädagogischen Hochschule Freiburg sprach sie u. a. über die Herausforderungen und Chancen für eine Hochschule mit dem Schwerpunkt Bildung in Forschung, Lehre und Transfer. Als Chance sieht sie die Möglichkeit, z. B. richtige Konsequenzen für die Gestaltung der Ausbildung zukünftiger Bildungsexpert/-innen zu ziehen und Bildungsinstitutionen und -politiker/-innen auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse zu beraten. In der Forschung gehe die Pädagogische Hochschule den richtigen Weg und habe im Forschungsbereich (Drittmittelzahlen, Drittmittelinwerbung, Internationalisierung) universitäres Niveau erreicht: In vielen Forschungsprojekten gibt es eine sehr gute Verbindung von Forschung, Lehre und Transfer. Nichtsdestotrotz gäbe es in den nächsten Jahren vieles zu diskutieren: z. B. Sichtbarkeit des Transfers, Ausweitung der Internationalität, Vernetzung von schulischen und außerschulischen Themen.



- Der Festvortrag von Prof. Dr. Cornelia Gräsel wurde live übertragen.

Bewegte Bilder

Goethes „Zauberlehrling“ bildete im Rahmenprogramm die Grundlage einer Choreografie (Leitung: Petra Plata). Entgegen der Vorlage gab es jedoch keine Hauptrollen. Der Gruppenprozess und das kreative Endprodukt waren untrennbar miteinander verwoben. Die beteiligten Studierenden wurden in gleichberechtigter Weise sichtbar. Zu einer weiteren Performance haben sich die Studentinnen Hannah Bommer, Johanna Menz und Samia Finke im Gestaltungsprozess mit dem Begriff „Freiheit“, und was er für sie bedeutet, auseinandergesetzt. Dabei sind hör- und lesbare Texte entstanden (Leitung: Sabine Karoß). |



- Der Zauberlehrling



- Performance zum Thema Freiheit

Sendeschluss

Lernradio PH 88,4 nicht mehr on air

Nina Brieke · Monika Löffler



„Die Welt der Ohren wurde mir geöffnet und begleitet mich bis jetzt!“¹

Das Lernradio PH 88,4 der Pädagogischen Hochschule Freiburg hat seinen Sendebetrieb am 31.12.2023 nach fast zwanzig Jahren eingestellt. Die finanziellen Mittel für die personellen Ressourcen, die nötig wären, um das Lernradio und seine Peripherie zu betreiben, stehen nicht mehr zur Verfügung.

Wir blicken mit Stolz auf fast zwanzig Jahre seit der Gründung durch Traudel Günnel zurück. Was in einem improvisierten Kellerstudio mit einer Handvoll Studierender als Projekt begann, wuchs zu einer Institution für synergetische und nachhaltige medienpädagogische und radiojournalistische Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule.

Es profitierten unzählige Studierende unterschiedlicher Studiengänge in Redaktionen und Seminaren von den Angeboten in den Bereichen Radio, Podcast und Hörspiel. Mit Kolleg/-innen etablierten sich teils langjährige fächerübergreifende Kooperationen. „Sie gaben mir und den Studierenden die Möglichkeit, aus unserer Komfortzone rauszukommen, kreativ zu werden, so viel Neues zu lernen und gleichzeitig etwas Bleibendes zu schaffen“, schrieb eine Kollegin in unserem virtuellen Gästebuch.

Von Beginn an waren die Projekte mit Schulklassen und außerschulischen Kinder- und Jugendgruppen ein Herzstück unserer Arbeit. Im Umfeld eines vermeintlich altmodischen Mediums wie dem Radio entwickelten sich auf diese Weise vielfältige und individuelle Lernbiografien, angespornt durch die reflexiv-praktische Medienarbeit und den von uns stets angestrebten Theorie-Praxis-Transfer. Die Umsetzbarkeit im Unterricht und die gesellschaftliche Teilhabe durch die erreichte Öffentlichkeit war ein wichtiger Punkt bei der Radioarbeit.

Aus zahlreichen Rückmeldungen von Studierenden in all den Jahren wissen wir, dass vor allem die Möglichkeit des „Sich-Ausprobierens“ in einem geschützten und gleichzeitig kreativen Raum geschätzt wurde.

Viele nahmen die Gelegenheit wahr, Abschlussarbeiten zum Thema Radio und Medienbildung zu verfassen oder sich mit dem gleichnamigen Hochschulzertifikat weiterzuqualifizieren.

Über Schulprojekte und Sende-Alltag hinaus dürfen wir auf eine Vielzahl von Highlights zurückblicken. So stand die Redaktion der *Hörspieltruhe* unter der Leitung von Matthias Baumann mehrfach mit

Live-Hörspielen auf der Bühne. Ehemalige Redakteur/-innen von PH 88,4 gründeten als Lehrkräfte Radio-AGs an ihren Schulen, zum Teil mit eigenen Aufnahmestudios, so auch Emanuel Vogel: „Ich habe bei Euch Radio gemacht, gelernt wie man mit Schülern Radio macht und leite seit nun über 10 Jahren eine Radio-AG in Konstanz, die immer noch mit Euch kooperiert!“

Besonders hervorzuheben ist die Auszeichnung des Lernradios mit dem Landeslehrpreis Baden-Württemberg für Monika Löffler im Jahr 2015. Diverse Male wurden außerdem Produktionen und Projekte für unterschiedliche Medienpreise nominiert und auch prämiert, so zum Beispiel mit dem Alternativen Medienpreis, verliehen durch die Nürnberger Medienakademie.

Das nun ehemalige Leitungsteam sieht den Wegfall des Lernradios auch in einem weiter gefassten Kontext kritisch. Nach unserem Verständnis ist eine handlungsorientierte medienpädagogische Ausbildung, die nicht zuletzt den reflektierenden, kritischen Umgang mit Medien schult, für zukünftige Absolvent/-innen aller pädagogischen Studiengänge essenziell. Gerade im Kontext von digitalisierter Lebenswelt, Fake-News, KI und wachsendem Misstrau-

en gegenüber dem journalistischen Handwerk. Wir schließen das Lernradio also mit Bedauern. Zugleich mit dem Wissen, einen Raum für medienpädagogische Bildung an der Hochschule geschaffen zu haben, der in hoffentlich vielen unserer Redakteur/-innen, Projekt- und Seminarteilnehmer/-innen nachhallt. |

„Direkt im 2. Semester bin ich bei euch gelandet und seitdem geblieben. Und in Worte zu fassen, was ich in dieser Zeit gelernt und erlebt habe, ist fast unmöglich. Ich habe unfassbar viele Interviews gemacht, Umfragen erstellt, Beiträge geschrieben, Sendungen moderiert, Studis eingewiesen, Audios geschnitten, Jingles komponiert, Feedbacks erhalten/gegeben, Schüler/-innen unterstützt usw. Ich habe aber auch so viel für mich gelernt. Ich bin definitiv ein anderer Mensch geworden durch das Radio und dafür möchte ich mich bedanken ...“ (Peter)

„Das besondere am Radio ist die Möglichkeit live zu gehen, das Gefühl zu haben, meine Meinung zählt und kann da draußen gehört werden! Genau dafür bietet das PH-Radio einen geschützten und professionellen Rahmen. Das Medium Radio ist keinesfalls veraltet und nicht wegzudenken. Ich verstehe nicht, wie man diesen Schritt gehen kann. Hörspiele, Radiobeiträge oder Podcasts sind (besonders mit Kindern!) gut produzierbar, machen Spaß, relativ schnell umzusetzen und schulen die Sprache, die Stimme, das Gehör und die journalistischen Fähigkeiten. Ironischerweise schließt das PH-Radio und ein paar Monate später sitzt man in einem Kreismedienzentrums-Seminar und es wird einem vorgeschwärmt, wie toll Audiobeiträge für die Schule sind!“ (Amina)

„Danke für das riesige Vertrauen, das ihr mir geschenkt habt. Danke, dass ich mich ausprobieren und auch mal übers Ziel hinausschießen durfte. Und danke für alles, was ich von euch und mit euch lernen durfte.“ (Thomas)

„Danke für die Verantwortung, die ich übernehmen durfte. Danke für die Bereiche, in die ich schnuppern durfte. Danke für die schöne Zeit und den freien, kreativen, wertschätzenden und offenen Rahmen und Umgang.“ (Jan)

„Ich weiß ehrlich gesagt nicht mehr, in welchem Semester ich zum Radio kam. Was ich aber sicher sagen kann, ist, dass es einer der wichtigsten Aspekte meines Studiums war. Ich habe in diversen Prüfungen an der PH und auch im Referendariat viel Audioarbeit gemacht, und auch mit meinen Schüler/-innen greife ich sehr gerne auf all das zurück, was ich bei und von euch gelernt habe.“ (Steffi)

„Neben abwechslungsreichen Radiosendungen und Hörspielproduktionen, tollen Konzerten und Interviews erlangte ich das passende Zertifikat und schrieb meine Zula, deren Projekt, ein interaktiver Audioguide über Scheffels ‚Ekkehard‘, mit dem Landesmedienpädagogikpreis ausgezeichnet wurde. Ich danke euch für die vielen wichtigen Handwerkszeuge, die mir auch jetzt in meiner Unterrichtstätigkeit immer noch den Schulalltag bereichern und stetig Anwendung finden.“ (Florian)

„Ich war dabei seit dem Ende meines ersten Semesters. Ich habe Menschen kennengelernt, die mir viel bedeuten, bin durch und mit dem Radio in meinen persönlichen, technischen und beruflichen Fähigkeiten gewachsen, habe als Tutor gelernt, Verantwortung zu übernehmen und durfte noch viel mehr lernen. Ich habe mehr gelernt als im Rest meines Studiums. Es war das absolut Beste an meinem Studium. Ich danke euch, dass ihr uns mit so viel Vertrauen und Bestärkung Raum zum Ausprobieren gegeben habt.“ (Leon)

„Ihr habt mit eurer Arbeit das gemacht, was so wichtig ist für den Lehrerberuf und vor allem fürs Leben: Persönlichkeiten in ihrer Entwicklung bestärkt und ihnen an gewissen Stellen mal einen Schubs gegeben. Ich denke an viele schöne Momente bei Campus & Co, mit dem Aufnahmegerät bei Umfragen nach Konzerten, an Schul-AGs, wertschätzendes Feedback und vieles mehr ...“ (Sabi)

„Es war so unglaublich gewinnbringend für meine Schüler/-innen, aber auch für mich. Ihr habt aus unserem Vorlesewettbewerb immer etwas ganz Besonders gemacht und diese Möglichkeit wird mir unglaublich fehlen. Ganz liebe Grüße von meinen Schüler/-innen, die diese tolle Erfahrung machen durften.“ (Sandrine)

„Das PH-Radio ist eine Institution, die zahlreichen Student/-innen, Schüler/-innen und Hochschulangehörigen Lern- und Bildungsprozesse im Umgang mit Medien ermöglicht hat, die für den Erhalt und die Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft fundamental sind.“ (Gesine)

Anmerkung

1) Die verwendeten Zitate sind im Online-Gästebuch zum Sendeschluss von PH 88,4 zu finden: <https://padlet.com/loeffler10/g-stebuch-zum-sendeschluss-von-ph-88-4-iz5t0byq2muh2yt5>

Staufer-Medaille des Landes Baden-Württemberg

Ekkehard Geiger erhält die große Auszeichnung¹

Beate Kierey

Ekkehard Geiger, geboren 1944 in Waldshut, steht für sein kirchenmusikalisches Engagement und für sein fünf Jahrzehnte andauerndes Wirken mit dem St. Barbara Chor der gleichnamigen Kirchengemeinde in Freiburg-Littenweiler. Nun erhielt Geiger in einer Feierstunde in der Gerichtslaube die Staufermedaille, eine persönliche und hohe Auszeichnung durch den Ministerpräsidenten des Landes Baden-Württemberg. Damit wurde einerseits sein Wirken als Organist und Chorleiter nochmals in den Mittelpunkt gerückt – tatkräftig begleitet und unterstützt durch seine Ehefrau Gertrud, geb. Bucher. Beide hatten sich einst beim gemeinsamen Musizieren im Kirchenchor Littenweiler kennen gelernt.

Besonders gewürdigt wurde in der Feierstunde, die musikalisch durch Dr. Stefan Häussler von der Musikhochschule Basel auf der Violine umrahmt wurde, Ekkehard Geigers unermüdlicher Einsatz für die deutsch-polnische Verständigung. Nach seinem Studium an der Pädagogischen Hochschule Freiburg in den Fächern Deutsch und Musik und dem sich daran anschließenden Referendariat wurde der Diplom-Pädagoge Dozent an der PH Freiburg. Dort setzte er sich jahrelang bei Studierenden dafür ein, dass sie sich mit der Zeit des Nationalsozialismus beschäftigen und organisierte zahlreiche Studienbegegnungen und Exkursionen nach Polen und besonders ins Konzentrationslager nach



Foto: Beate Kierey

■ Kultur-Bürgermeister Ulrich von Kirchbach übereichte Ekkehard Geiger die Staufer-Medaille des Landes Baden-Württemberg.

Auschwitz. Für mehr als 900 Studierende wurde, dank Ekkehard Geiger, diese Reise zu einem nachhaltigen Erlebnis.

Kultur-Bürgermeister Ulrich von Kirchbach, der Ekkehard Geiger die Medaille feierlich übereichte, betonte in seiner Rede Geigers Verdienste, die auf den ersten Blick nicht unbedingt etwas miteinander zu tun haben: „Schaut man jedoch genau hin, wird klar, hier hat jemand unzählige Menschen in Verbindung gebracht und das über Grenzen hinweg.“

Ekkehard Geiger brachte in seiner Dankesrede gleichzeitig seine Freude wie auch sei-

ne Überraschung beziehungsweise Skepsis über diese Auszeichnung zum Ausdruck. Es gäbe so viele Menschen, die ehrenamtlich vieles leisten und nicht beachtet werden. Professor Marek Houk, Dekan der Germanistischen Abteilung der Universität Breslau, spricht in seinem schriftlichen Grußwort von Ekkehard Geiger als einem „großen Europäer im Hinblick für unser europäisches Haus“ |

Anmerkung

1) Der Beitrag wurde von Beate Kierey für das Littenweiler Dorfblatt (4/2023) verfasst. Mit der freundlichen Genehmigung übernehmen wir den Beitrag in unserer Hochschulzeitung.

Edmund Kösel zum Abschied

*6.9.1935 †26.5.2023

Wolfgang Schwark

Ein für die menschliche Existenz langes individuelles Leben hat sich vollendet. In einem seiner auflagenstarken Texte plädiert Edmund Kösel entschieden dafür, den „Tod als Vollendung des Lebens zu begreifen“. Von einem Lebensplan, der verengt auf materiellen „Reichtum, Wohlbefinden und Unsterblichkeit“ setzt, hält

er nichts, sieht den Menschen stattdessen eingebettet in den Kosmos einer ganzheitlichen Sichtweise, die unauflösbare Verbundenheit und Abhängigkeiten erkennt, die sich von einseitigen herrschaftstrunkenen Wahrheitsansprüchen und Großtheorien verabschiedet. An deren Stelle soll die befreiende Akzeptanz der Pluralität

unterschiedlicher Lebens-, Denk-, Lehr-, Lernformen, Verantwortungspflichten und Wertorientierungen treten. Das holografische Weltbild der Postmoderne scheint auf, wird für Edmund Kösel verbindlich. In der Traueranzeige der Familie heißt es in diesem Sinne: „Seinen letzten Weg hat er nun mutig angetreten.“

Wie sind Edmund Kösel und ich einander begegnet? Meiner Erinnerung nach zum ersten Mal 1974 im Rahmen der Besetzungsprozedur der einzigen damals noch freien Dozentur für Schulpädagogik, auf die ich mich beworben hatte. Die entscheidende Veranstaltung in diesem Verfahren fand in einem völlig überfüllten Raum bei hoher Temperatur und schlechter Lüftung im Untergeschoss des Kollegiengebäudes 2 statt. Ich war sehr angespannt und unsicher. In einem kurzen Vorgespräch wies mich Edmund Kösel in die Lage ein: warmherzig, einfühlsam und verstärkend. Er verkörperte in diesen wenigen Minuten geballte Zuversicht, Mut, Entschiedenheit und Optimismus. Das übertrug sich. Meine Ängste lösten sich. Das anschließende Seminar, in dem ich „gegrillt“ wurde, gelang nach dieser wirkungsvollen Beziehungstiftung.

Wer hatte da vor mir gestanden? Im Internet und in seinen zahlreichen Veröffentlichungen gibt es zum beruflichen und akademischen Lebensweg von Edmund Kösel detaillierte Informationen, auf deren Wiederholung ich hier verzichte. Ich benenne nur einige entscheidende Knotenpunkte einer auf lange Frist angelegten Entwicklung. Am Anfang steht nach der Geburt im Allgäu der Hütebub während des Zweiten Weltkriegs, am Ende der offiziellen beruflichen Laufbahn der Professor für Schul- und Gruppenpädagogik. Dazwischen die Stationen Volksschullehrer, Studium an der Ludwig-Maximilians-Universität München in Pädagogik, Soziologie, Psychologie mit der Promotion zum Dr. phil. bei Martin Keilhacker; Schulforschung, Fernsehredakteur im Rahmen des Aufbaus des Lehrerkollegs in Bayern beim Bayerischen Rundfunk (BR); ab 1970 Hochschullehrer an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Anfangs mit deutlicher Schwerpunktsetzung in der medialen Forschung, Lehre und Verwaltung; danach die jahrzehntelange allgemeindidaktische Tiefenbohrung, welche die traditionellen „objektiven“ didaktischen Modelle großenteils verabschiedet: u. a. das bildungstheoretische, das lerntheoretische, das curriculare, das kritisch-konstruktive, das informationstheoretisch-kybernetische Modell und die frühen Varianten der kommunikativen Didaktik. Die

Begründung für die brisante Ansage: Allen diesen Konzepten fehlt aus Edmund Kösel's Sicht eine zeitgemäße offene kreative Viabilität. Die meisten strukturieren Lern- und Unterrichtsplanung autoritär, ersticken diverse individuelle und kollektive Lernwege, verhindern den Aufbruch in unbekanntes Gelände. Lehren und Lernen ist dort im Kern Verwaltung statt Gestaltung. Didaktische Transformation vermisst man auf der pädagogischen Agenda in den 80ern und 90ern des 20. Jahrhunderts.

Eine überzeugende Alternative musste für Edmund Kösel her. Er ergriff die Initiative, konnte sich dabei vor allem auf diverse theoretische und praktische Wissensbestände im Arbeitsbereich Gruppenpädagogik stützen, die er gemeinsam mit hoch motivierten Studierenden und Unterstützer/-innen erarbeitet hatte. Ich war einige Male zu Gast bei entsprechenden Seminaren, erlebte, was beispielsweise Transaktionsanalyse, themenzentrierte Interaktion, Psychodrama und neurolinguistisches Programmieren leisten können und nahm wahr, welch ein Maß an Begeisterung, Bindung, Identifikation, Arbeitseinsatz und kritischer Reflexion ein leidenschaftlicher, ermutigender, menschenfreundlicher Hochschullehrer stiften kann. Doch bewegte sich das alles noch im Feld sogenannter Referenztheorien. Erst die damals einschlägige Spät- und Postmoderne brachten den Durchbruch. Für die Befreiung aus didaktischen Zwängen konnte Edmund Kösel nun auf drei Grundtheorien zurückgreifen.

Dies waren die Systemtheorie in der Spielart von Humberto Maturana und Francisco Varela, die Perspektiven des Radikalen Konstruktivismus nach Heinz von Foerster und Ernst von Glasersfeld sowie die Habitus-theorie von Pierre Bourdieu.

Im Kern dreht sich die didaktische Neukonstruktion um die anthropologische Annahme, dass Menschen als lebende Systeme strukturdeterminiert autopoietisch und selbstreferentiell denken und handeln, sich auf sich beziehen. Im Ergebnis ist Lernen nur als freiheitlicher Prozess verantwortbar. Didaktik darf nicht rigide Außensteuerung sein, sondern muss sich als individuelle Ler-

nermöglichung bewähren. Die Aufgabe der Akteure besteht darin, strukturelle Anreize zu geben, entsprechende Kopplungen zu ermöglichen und im Lernfeld einen konsensuellen Bereich aufzubauen. Das Ganze etikettiert Edmund Kösel mit dem Branding „subjektive Didaktik“, was bis heute in einschlägigen Datenbanken unter Freiburger Didaktik firmiert.

Dieser Kern sprengt die schulische Didaktik auf, soll für alle Lernfelder von der Kindertagesstätte über Soziale Arbeit und Schule bis hin zur betrieblichen Fort- und Weiterbildung gelten, die entsprechend zu gestalten sind. Edmund Kösel fordert in diesem Zusammenhang die „Modellierung von Lernwelten“. Sie hat er gemeinsam mit zahlreichen Arbeitsgruppen bis in die letzten methodischen Feinheiten heruntergebrochen und in Anlehnung an qualitative Forschungsdesigns ausgiebig in Praxisgruppen auf ihre Wirksamkeit hin überprüft. Ein imponierendes Arbeitspensum wurde bewältigt.

Wer offenes Neuland beschreitet, Gewohntes in Frage stellt, liegt nicht nur richtig, wird auch irren und muss sich Kritik stellen. Um es exemplarisch zu skizzieren: Mehrfach saßen Edmund Kösel, der Bewegter und schöpferische Zerstörer, und ich, der Institutionalist, zusammen und diskutierten sein Modell der „subjektiven Didaktik“. Ich tat mich u. a. schwer mit der exklusiven Terminologie, die aus meiner Sicht viele pädagogische Akteure aus- und nicht einschließt, neue Eingeweihte schafft und privilegiert, wider Erwarten unter der Hand eine weitere Großtheorie anbahnt und die beschworene Lehr- und Lernfreiheit großenteils schuldig bleibt. Wir begegneten uns mit Respekt und Wertschätzung, akzeptierten unsere selbst gewählten und zugeschriebenen Rollen und Argumente.

1999/2000 schied Edmund Kösel als Professor aus dem öffentlichen Dienst. In den folgenden Jahren hat er weiterhin viel Unorthodoxes unternommen und Gutes bewirkt. Mir ist bis heute bewusst: Etablierte Einrichtungen brauchen zum Überleben charismatische, eigenwillige und inspirierende Antreiber. Mein Abschied für immer: Danke für alles, Edmund! |

Personalia

Berufungen

Dr. Priska Sprenger, Juniorprofessorin, Institut für Mathematische Bildung, befristet

Dr. Johannes Treß, Juniorprofessor, Institut für Musik, befristet

Prof. Dr. Traugott Böttinger, Institut für Sonderpädagogik

Prof. Dr. Vanessa Völlinger, Institut für Psychologie

Prof. Dr. Sabine Flick, Institut für Soziologie

Einstellungen

Alena Rauch, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft, Teilzeit, befristet

Maika Brüning, Akademische Mitarbeiterin, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Sprecherziehung, Teilzeit

Rebecca Klein, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Biologie, Teilzeit, befristet

Adrian Boheim, Akademischer Mitarbeiter, Institut für Chemie, Physik, Technik und ihre Didaktiken, Teilzeit, befristet

Rosa Maria Morales Vázquez, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Romanistik, Teilzeit, befristet

Ines Gauggel, Akademische Mitarbeiterin, Zentrale Studienberatung, Teilzeit

Anna Bilgeri, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft, Teilzeit, befristet

Katja Scholtz, Akademische Mitarbeiterin, Prorektorat Forschung, Teilzeit, befristet

Julia Kömmler, Regierungsinspektorin, Personalabteilung

Petra Bartholomé, Chemisch-technische Assistentin, Institut für Chemie, Physik, Technik und ihre Didaktiken, Teilzeit

Renate Walter, Verwaltungsmitarbeiterin, Abteilung Finanzen, Teilzeit

Anja Birmelin, Verwaltungsmitarbeiterin, Institut für Sonderpädagogik

Melanie Pfister, Verwaltungsmitarbeiterin, Zentrum für Informations- und Kommunikationstechnologie (ZIK), Teilzeit

Anna Kasprzyk, Verwaltungsmitarbeiterin, Studien-Service-Center (SSC)

Philip Wölfle, Auszubildender, Bibliothek

Sabine Mickler, Akademische Mitarbeiterin, International Centre for STEM Education, Teilzeit, befristet

Tam Minh Luong, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Psychologie, Teilzeit, befristet

Lukas Friedlmeier, Akademischer Mitarbeiter, Institut der Bildenden Künste, Teilzeit, befristet

Hannes Boelsen, Informationssicherheitsbeauftragter

Dr. Andreas Rieu, Akademischer Rat, Institut für Mathematische Bildung

Dr. Maya Zastrow, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Mathematische Bildung, Teilzeit, befristet

Dr. Maja Maier, Akademische Mitarbeiterin, apl. Professorin, Institut für Erziehungswissenschaft

Darin Longman, Akademischer Mitarbeiter, Institut für Anglistik, Teilzeit, befristet

Ausgeschieden

Amelie Endres, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Alltagskultur, Bewegung und Gesundheit

Maya-Lynn Fuchs, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Alltagskultur, Bewegung und Gesundheit

Kiran Hug, Akademischer Mitarbeiter, Institut für Psychologie

Dr. Diana Jurjevic, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft

Prof. Dr. Michael Klant, Institut der Bildenden Künste, in den Ruhestand

Dr. Jenny Wozilka, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft, in den Ruhestand

Marion Müller, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Bianca Baßler, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft

Sebastian Müller, Verwaltungsmitarbeiter, Studien-Service-Center (SSC), Socialmedia-Management

Katharina Krohberger, Bibliotheksmitarbeiterin, in den Ruhestand

Monica Vlad, Verwaltungsmitarbeiterin, Zentrum für Informations- und Kommunikationstechnologie (ZIK), in den Ruhestand

Gillian Stringer, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Anglistik

Dr. Seval Özen, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Angistik

Jennifer Dittrich, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Marc Ebbighausen, Akademischer Mitarbeiter, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Carolin Dresch, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Alltagskultur, Bewegung und Gesundheit

Maria-Katharina Oberle, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Chemie, Physik, Technik und ihre Didaktiken

Steffanie Elzberg, Bibliotheksmitarbeiterin

Melanie Kury, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Tobias Lind, Hausmeister, Technischer Dienst

Friederike Heitzmann, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Biologie und Institut für Erziehungswissenschaft

Dr. Jory Larrain, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Mathematische Bildung

Andrea Heiberger, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Psychologie

Martina von Gehlen, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Irma Ketterer, Verwaltungsmitarbeiterin, Institut für Psychologie

Dr. Damaris Knapp, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft

Julia Münch, Akademische Mitarbeiterin, Research Center for Climate Change Education and Education for Sustainable Development (ReCCE)

Liubou Rudziak, Akademische Mitarbeiterin, Institut für deutsche Sprache und Literatur

Diana Wernisch, Akademische Mitarbeiterin, International Centre for STEM Education (ICSE) und Research Center for Climate Change Education and Education for Sustainable Development (ReCCE)

Maria Schönauer, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft

Anna-Lena Brown, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Anglistik

Daniel Gerdemann, Akademischer Mitarbeiter, Institut für Chemie, Physik, Technik und ihre Didaktiken

Laura Lehmann, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Soziologie

Ann-Marie Restayn, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft

Markus Sterk, Akademischer Mitarbeiter, Institut für deutsche Sprache und Literatur und Institut für Geographie

Lena Sachs, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft

Anna-Lena Nebel, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft

Rowena Merkel, Doktorandin, Institut für Mathematische Bildung

Niklas Oehlert, Auszubildender, Zentrum für Informations- und Kommunikationstechnologie (ZIK)

Leonie Adams, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Alltagskultur, Bewegung und Gesundheit

Jana Franke, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Phoebe Perlwitz, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Chemie, Physik, Technik und ihre Didaktiken

Dr. Barbara Degenhart, Akademische Mitarbeiterin, International Centre for STEM Education (ICSE)

Martina Staub, Verwaltungsmitarbeiterin, Studien-Service-Center (SSC)

Samira Kalemba, Akademische Mitarbeiterin, Zentrum für Informations- und Kommunikationstechnologie (ZIK)

Eva Keller, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Alltagskultur, Bewegung und Gesundheit

Rita Michel-Sittler, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Alltagskultur, Bewegung und Gesundheit

Lukas Weith, Akademischer Mitarbeiter, Institut für Mathematische Bildung

Laura Pöhl, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Alltagskultur, Bewegung und Gesundheit

Prof. Siegfried Thiel – Nachruf

*6.10.1938 +6.11.2023

Helga Epp

Im Wintersemester 1969/70 wurde Siegfried Thiel auf eine Dozentur für Grundschulpädagogik mit Schwerpunkt Sachunterricht an die Pädagogische Hochschule berufen. Seine Begeisterung für den Sachunterricht ging nicht zuletzt auf seinen Lehrer Martin Wagensein zurück, dessen weitgehend theoretische Gedanken er in die Grundschulpraxis umzusetzen versuchte und damit den wissenschaftsorientierten Sachunterricht mitbegründete.

Unter den vielfältigen administrativen Aufgaben, die er in den fast siebzig Semestern, in denen er an der Hochschule arbeitete, muss hervorgehoben werden, dass er insgesamt dreizehn Jahre Beauftragter für die schulpraktischen Studien war. Siegfried Thiel hat es verstanden, durch Einsatz in vielfältigen Betätigungsfeldern Motivation und Engagement so weit wie möglich zu erhalten und so eine verantwortbare schulpraktische Ausbildung zu gewährleisten.

Üblicherweise werden an solcher Stelle vor allem die wissenschaftlichen Leistungen eines Kollegen und seine Lehrtüchtigkeit hervorgehoben. Angesichts seiner stets überfüllten Seminare und Vorlesungen, der riesigen Anzahl von Zulassungsarbeiten und Prüfungen erübrigt sich dies – die Studierenden wussten, was sie an ihm hatten. Siegfried Thiel hat sich darüber hinaus fünfunddreißig Jahre lang dafür eingesetzt, den Gemeinschaftsgedanken und das kollegiale Miteinander zu beleben. |

Personalia

Berufungen

Dr. Barbara Geist, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Ruf an die RPTU Kaiserslautern-Landau

Prof. Dr. Katja Scharenberg, Institut für Soziologie, Ruf an die LMU München

Einstellungen

Ennur Vejseloski, Auszubildender, Zentrum für Informations- und Kommunikationstechnologie (ZIK)

Melanie Neck, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Mathematische Bildung, Teilzeit, befristet

Simone Wirth, Fachschulrätin, Institut für Mathematische Bildung

Juliana Theurer, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Alltagskultur, Bewegung und Gesundheit, Teilzeit, befristet

Matthias Droll, Akademischer Mitarbeiter, Institut für Musik, Teilzeit, befristet

Marie Gross, Akademische Mitarbeiterin, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Teilzeit, befristet

Lena Hug, Verwaltungsmitarbeiterin, Institut für Psychologie, Teilzeit

Samuel Kähler, Akademischer Mitarbeiter, Institut für Erziehungswissenschaft, Kindheitspädagogik

Felicitas Espinoza, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Teilzeit, befristet

Dr. Tillmann Kreuzer, Akademischer Rat, Institut für Sonderpädagogik

Ferdinand Reutter, Akademischer Mitarbeiter, Institut für Musik, Teilzeit, befristet

Alexander Herold, Akademischer Mitarbeiter, Institut für Soziologie, Teilzeit, befristet

Christin Lichtenberger, Verwaltungsmitarbeiterin, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Teilzeit

Stefan Priebe, Akademische Mitarbeiterin, Prorektorat für Lehre, Studium und Qualitätsentwicklung, Teilzeit, befristet

Philipp Wetzel, Akademischer Mitarbeiter, Institut für Alltagskultur, Bewegung und Gesundheit, Teilzeit, befristet

Anna Liolios-Zimmermann, Akademische Mitarbeiterin, Research Center for Climate Change Education and Education for Sustainable Development (ReCCE), Teilzeit, befristet

Silvana Bollhöfer, Regierungsoberinspektorin, Abteilung Finanzen und Organisation

Dr. Elena Süß, Akademische Mitarbeiterin, International Centre for STEM Education (ICSE), Teilzeit, befristet

Gert Volker Spieß, Verwaltungsmitarbeiter, Institut für Psychologie, Teilzeit, befristet

Julia Michel, Verwaltungsmitarbeiterin, Abteilung Finanzen und Organisation, Teilzeit

Katharina Eberle, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Dominik Link, Verwaltungsmitarbeiter, Sekretariat der Prorektorate

Ausgeschieden

Prof. Dr. Thomas Fuhr, Institut für Erziehungswissenschaft, in den Ruhestand

Elena Köck, Akademische Mitarbeiterin, International Centre for STEM Education (ICSE)

Jessica Peichl, Akademische Mitarbeiterin, International Centre for STEM Education (ICSE)

Tobias Leiblein, Akademischer Mitarbeiter, Institut für Alltagskultur, Bewegung und Gesundheit

Maren Mihlan, Verwaltungsmitarbeiterin, Abteilung Finanzen und Organisation

Dr. Agnes Senganata Münst, Akademische Mitarbeiterin, Prorektorat für Lehre, Studium und Qualitätsentwicklung, in den Ruhestand

Prof. Dr. Nicole Vidal, Institut für Erziehungswissenschaft, in den Ruhestand

Dr. Doris Kocher, Institut für Anglistik, in den Ruhestand

Jürgen Gerdes, Akademischer Mitarbeiter, Institut für Soziologie

Sabine Resch,

Verwaltungsmitarbeiterin, Institut für deutsche Sprache und Literatur, in den Ruhestand

Christine Weiß,

Verwaltungsmitarbeiterin, Abteilung Finanzen und Organisation

Sabine Mickler, Akademische Mitarbeiterin, International Centre for STEM Education (ICSE)

Dr. Saskia Walther, Akademische Mitarbeiterin, Institut für deutsche Sprache und Literatur

Florian Feil, Akademischer Mitarbeiter, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Linda Hinderer, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Chemie, Physik, Technik und ihre Didaktiken

Britta Kangas, Akademische Mitarbeiterin, Institut für deutsche Sprache und Literatur

Ann-Kathrin Schendel de Rueda, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Dita Kreuz, Akademische Mitarbeiterin, International Centre for STEM Education (ICSE)

Dorothea Ernsting, Verwaltungsmitarbeiterin, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Kathrin Lemmer, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft

Christoph Bruns, Akademischer Mitarbeiter, Prorektorat Lehre, Studium und Qualitätsentwicklung

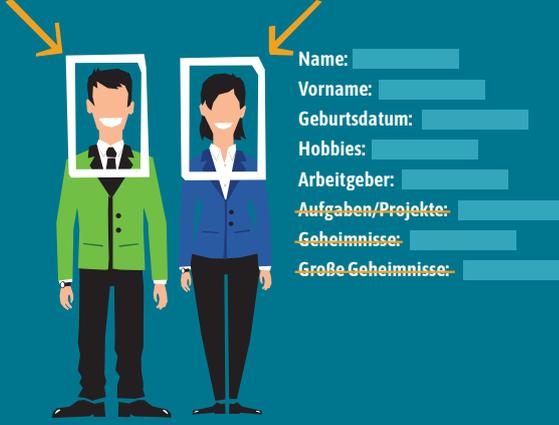
Manuel Zeller, Akademischer Mitarbeiter, Institut für Alltagskultur, Bewegung und Gesundheit

Miriam Nürnberger, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Psychologie

Hannah Speh, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Soziologie

ITCONICS.DE

Soziale Netze? Weniger ist mehr.



Name:
 Vorname:
 Geburtsdatum:
 Hobbies:
 Arbeitgeber:
 Aufgaben/Projekte:
 Geheimnisse:
 Große Geheimnisse:

Vorsicht in Sozialen Netzen!

IT-Sicherheit im Fokus

Weitere Informationen finden Sie auf dem Portal zur Informationssicherheit:
www.ph-freiburg.de/informationssicherheit



 **Pädagogische Hochschule Freiburg**
 Université des Sciences de l'Éducation - University of Education

ITCONICS.DE

Sie dürfen auch mal geizig sein



Vorsicht Identitätsdiebstahl!

IT-Sicherheit im Fokus

Weitere Informationen finden Sie auf dem Portal zur Informationssicherheit:
www.ph-freiburg.de/informationssicherheit



 **Pädagogische Hochschule Freiburg**
 Université des Sciences de l'Éducation - University of Education

■ Das Web-Portal zur Informationssicherheit: www.ph-freiburg.de/informationssicherheit



Pädagogische Hochschule Freiburg

Université des Sciences de l'Éducation · University of Education

Impressum

Herausgeber:

Der Rektor der Pädagogischen Hochschule
 Freiburg, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg

Redaktion (Presse & Kommunikation):

Helga Epp, Friedemann Holder,
 Reinhold Voß, Maren Westerworth

Satz und Gestaltung: Ulrich Birtel

Fotos: Helga Epp, Nasser Parvizi, Ulrich Birtel,
 istockphoto.com, colourbox.de

Druck: Saxoprint

phfr (PDF-Format):

www.ph-freiburg.de/hochschule/informationen/ph-fr.html

ISSN 1611-0390

Autorinnenverzeichnis/Themenschwerpunkt

Gastbeiträge vom Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Freiburg,
 Abteilung Sonderpädagogik, Oltmannsstraße 22, 79100 Freiburg:

Manuel Binder: Fachleiter für den Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale
 Entwicklung · **Silvia Kopp:** Fachleiterin für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ·
Anne Meißner: Lehrbeauftragte für den Förderschwerpunkt Sprache · **Markus
 Stecher:** Direktor des Seminars · **Thomas Walter:** Fachleiter für den Förderschwerpunkt
 Emotionale und Soziale Entwicklung

Wolfgang Bay: Deutsch · **Ute Bender:** Prof. Dr., Ernährung und Konsum · **Traugott
 Böttinger:** Prof. Dr., Sonderpädagogik · **Hans-Jörg Droll:** Deutsch · **Aileen
 Fahrländer:** International Center for STEM Education ICSE · **Lester Flamm:** Staatliches
 sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum mit Internat. Förderschwerpunkt
 Hören · **Bettina Fritzsche:** Prof. Dr., Erziehungswissenschaft · **Petra Gretsich:** Prof. Dr.,
 Deutsch · **Anne-Marie Grundmeier:** Prof. Dr., Mode und Textil · **Natalia Hahn:** Dr.,
 Sprachenzentrum · **Thomas Heyl:** Prof. Dr., Kunst · **Friedemann Holder:** Dr., Deutsch ·
Andreas Köpfer: Prof. Dr., Erziehungswissenschaft · **Vera Kolbe:** Dr., Sonderpädagogik ·
Katja Maaß: Prof. Dr., Direktor International Centre for STEM Education ICSE · **Sabine
 Peucker:** Psychologie · **Peter Steurer:** Dr., International Center for STEM Education ICSE ·
Oliver Straser: Dr., International Center for STEM Education ICSE

buchhandlung
vogel



Pädagogik Studium

Gesundheit Wissen & Nachschlagen

Philosophie Erziehung Gedichte

Krimi Wirtschaft & Gesellschaft

Küche Belletristik

Geschenke Sport & Freizeit

Reisen Schule & Lernen

Haus & Garten Geschichte



an der PH Freiburg, Kunzenweg 26

Tel. 07 61/6 72 44, Fax 07 61/6 02 70

info@buchhandlung-vogel.de

www.buchhandlung-vogel.de

