

Lakehal, Siham; Mavruk, Gülsah

Microteaching im Berufsfeldpraktikum. Ein Konzept zur Entwicklung diversitätssensibler Haltungen und Handlungsorientierungen. Ergebnisse einer empirischen Studie im Förderunterricht an der Universität Duisburg-Essen

Schöning, Anke [Hrsg.]; Heer, Michaela [Hrsg.]; Pahl, Michelle [Hrsg.]; Diehr, Frank [Hrsg.]; Parusel, Eva [Hrsg.]; Tinnefeld, Anja [Hrsg.]; Walke, Jutta [Hrsg.]: Das Berufsfeldpraktikum als Professionalisierungselement. Grundlagen, Konzepte, Beispiele für das Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 343-356



Quellenangabe/ Reference:

Lakehal, Siham; Mavruk, Gülsah: Microteaching im Berufsfeldpraktikum. Ein Konzept zur Entwicklung diversitätssensibler Haltungen und Handlungsorientierungen. Ergebnisse einer empirischen Studie im Förderunterricht an der Universität Duisburg-Essen - In: Schöning, Anke [Hrsg.]; Heer, Michaela [Hrsg.]; Pahl, Michelle [Hrsg.]; Diehr, Frank [Hrsg.]; Parusel, Eva [Hrsg.]; Tinnefeld, Anja [Hrsg.]; Walke, Jutta [Hrsg.]: Das Berufsfeldpraktikum als Professionalisierungselement. Grundlagen, Konzepte, Beispiele für das Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 343-356 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-288932 - DOI: 10.25656/01:28893; 10.35468/6068-33

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-288932>

<https://doi.org/10.25656/01:28893>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Siham Lakehal und Gülşah Mavruk

Microteaching im Berufsfeldpraktikum. Ein Konzept zur Entwicklung diversitätssensibler Haltungen und Handlungsorientierungen – Ergebnisse einer empirischen Studie im Förderunterricht an der Universität Duisburg-Essen

1 Einleitung

Im Diskurs um die Ausbildung von Lehrkräften im Kontext der Migrationsgesellschaft ist die Ausgestaltung universitärer Praxisphasen ein zentraler Aspekt, da angehende Lehrkräfte frühzeitig adäquat auf die zunehmend größer werdende sprachliche und kulturelle Diversität in Schulklassen vorbereitet werden sollen. Studien fassen zusammen, dass die große Mehrheit der Lehramtsstudierenden sich im Laufe ihres Studiums nicht ausreichend für den Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität ausgebildet fühlt (vgl. Michalak 2010; Becker-Mrotzek u. a. 2012). Ziel der im folgenden Aufsatz zusammengefassten Dissertationsstudie war es daher, einen Beitrag zur aktuell geführten Debatte um die universitäre Qualifizierung in Praxisphasen für den angemessenen Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität zu leisten. Im Rahmen der Untersuchung wurde ein Microteaching-Modell für das Berufsfeldpraktikum im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) entwickelt und dessen Einfluss auf Einstellungen und Wissensstrukturen von Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Fächer untersucht (Mavruk 2018). Das Berufsfeldpraktikum wurde im Sommersemester 2014 im Projekt *Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund an der Universität Duisburg-Essen* durchgeführt und wissenschaftlich begleitet.

2 Microteaching in der universitären Lehrkräfteausbildung

Microteaching ist eine modifizierte Methode des Lehrkräftetrainings und ist aus der Erkenntnis der Wirksamkeit und Bedeutung praktischer Übungsphasen für Lehramtsstudierende entstanden (vgl. Olivero & Brunner 1973; Allen 1976; Mutzeck & Pallasch 1983; MacLeod 1995; Metcalf 1995). Das Verfahren wurde

in den 1960er Jahren an der Stanford-Universität von Allen (1976) und dessen Mitarbeiter:innen entwickelt. Im deutschsprachigen Raum wurde Microteaching durch die Arbeiten von Zifreund (1966) bekannt. Die klassische Methode zeichnet sich dadurch aus, dass theoretisch eingeführte Aufgabenstellungen und Handlungsmuster in kleinen Gruppen in kurzen Übungssequenzen bearbeitet und anschließend mit Studierenden und Wissenschaftler:innen reflektiert werden. Als vier wesentliche Kernelemente bezeichnet Klinzing (2002, 196) (1) die Vermittlung theoretischen Hintergrundwissens sowie (2) Methoden zur kognitiven Aneignung spezifischen Verhaltens und (3) praktische Übungen in experimentellen Settings mit anschließendem (4) Feedback. Die gemeinsame Komponente aller Microteaching-Verfahren umfasst die These, dass eine quantitative und qualitative Komplexitätsreduktion des Unterrichtsgeschehens in einem geschützten Rahmen angehenden Lehrkräften helfen kann, relevante Handlungsfähigkeiten besser zu entwickeln. Auf qualitativer Ebene sollten dabei in Praxisphasen zuvor ausgewählte und theoretisch fundierte Handlungsmuster trainiert werden, um den Fokus auf die Entwicklung spezifischer Trainingsziele zu legen (vgl. Olivero & Brunner 1973, 9). Die quantitative Komplexitätsreduktion beinhaltet das Unterrichten in Kleingruppen (2–6 Lernende) als Vorstufe zum Lehren in der Klasse. Die Bestimmung der Zielkonzeption ist flexibel und orientiert sich am Erkenntnisstand der aktuellen Unterrichts- und Bildungsforschung (vgl. Klinzing 2002, 196).

Eine Stärke des Microteaching-Ansatzes besteht in der ständigen Weiterentwicklung durch die Anpassung an bildungs- und gesellschaftspolitische Entwicklungen (vgl. Allen & Ryan 1972, 11). Im Rahmen der Studie wurde eine Microteaching-Praxisphase entwickelt, die angehende Lehrkräfte sowohl theoretisch als auch methodisch-didaktisch auf den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität im Schulalltag adäquat vorbereitet, da die Themenschwerpunkte sprachsensibler Fachunterricht, Umgang mit Mehrsprachigkeit sowie Migrationspädagogik in Bildungsinstitutionen den Diskurs um Chancengleichheit auf dem Bildungssektor maßgeblich prägen (vgl. Benholz u. a. 2010; Gogolin u. a. 2013; Mecheril 2015).

2.1 Empirische Forschungen zum Microteaching

Der Forschungsdiskurs zur Effektivität des Microteaching-Verfahrens beinhaltet sowohl im internationalen als auch im deutschsprachigen Raum eine hohe Anzahl an empirischen Untersuchungen (vgl. Klinzing-Eurich & Klinzing 1981; Klinzing 2002; Hattie 2013). Die Ergebnisse umfangreicher Metaanalysen von Studien zum Microteaching zeigen signifikant positive Effektstärken im Bereich der Lehr*innenprofessionalisierung (vgl. Hattie 2013, 134). Klinzing (2002, 208) stellt in einer umfangreichen Bilanz die positiven Auswirkungen des Microteaching „in Bezug auf die Aneignung von sozial- und unterrichtlichen Kompetenzen sowie Transferleistungen und Langzeitwirkungen“ heraus. Unter den Befunden zur Wirksamkeit des Microteaching in der Lehrkräfteausbildung finden sich

positive Ergebnisse von Zielverhaltensweisen, unter welche beispielsweise die Entwicklung einzelner Verhaltensmuster, die Sprachentwicklung unterstützende Verhaltensweisen, allgemeine Unterrichtskompetenz oder soziale und interaktionale Kompetenzen subsumiert werden (ebd., 198ff.). Weitere qualitative Studien beschreiben, dass das Microteaching zum Auflösen des empfundenen Theorie-Praxis-Konfliktes beitragen kann, da die angehenden Lehrkräfte lernen, wie sie Theorien und didaktisch-methodische Ansätze theoriegeleitet in der Praxis anwenden können (vgl. Ismail 2011; Chatzidimou 2012). Fried (1997, 34) hingegen resümiert in ihrem Überblick zur Lehrkräfteausbildungsforschung, dass trotz umfangreicher, theoretisch begründeter Modifizierungen kaum aussagekräftige Thesen zu Transferleistungen in Schule und Langzeitwirkungen formuliert wurden.

Im Folgenden wird das Projekt *Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund* vorgestellt, in dem bundesweit erste Erfahrungen in der Verknüpfung von Microteaching und DaZ im Kontext universitärer Praxisphasen gesammelt werden konnten.

2.2 Microteaching im Projekt Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund

Das Projekt *Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund* ist ein Theorie-Praxis-Modell, das im Jahr 1974 an der damaligen Universität-Gesamthochschule Essen unter der Leitung von Karl-Dieter Bünting entstand und im Jahr 2004 über die Stiftung Mercator auf insgesamt 35 Standorte in der Bundesrepublik transferiert wurde (vgl. Lakehal & Mavruk 2015). Ein primäres Ziel des Förderunterrichts besteht darin, zur Chancengleichheit im Bildungssektor beizutragen, indem Lernende mit DaZ darin unterstützt werden, u. a. durch schulbegleitende sprachliche und fachliche Förderung in allen Schulfächern ihre individuellen Begabungsreserven zu entfalten und einen qualifizierten Schulabschluss zu erreichen (vgl. ebd.). Gleichzeitig wird mit dieser Maßnahme die Qualifizierung der Studierenden für ihre spätere Berufstätigkeit in Hinblick auf das diversitätssensible Unterrichten in einer Migrationsgesellschaft fokussiert. Die im Projekt unterrichtenden Studierenden können erste Lehr-Lern-Erfahrungen mit einer Kleingruppe in einem geschützten, universitären Raum machen. Durch die wissenschaftliche Begleitung des Projekts erhalten sie Anleitung, Supervision und Reflexionsräume, um ihre Praxiserfahrungen aufzuarbeiten (vgl. Mavruk 2018). Auch wenn die Verfahrensweisen in den Förderunterrichtsprojekten Abweichungen von der ursprünglichen Microteaching-Methode nach Allen und Ryan (1972) enthalten, sind wesentliche Kernelemente des Microteaching-Konzeptes im Förderunterrichtskonzept verankert (z. B. quantitative und qualitative Komplexitätsreduktion, Feedback, Vermittlung theoretischer und methodisch-didaktischer Inhalte).

In einer umfangreichen Evaluation aller 35 Förderunterricht-Standorte durch das *europäische forum für migrationsstudien* (efms) im Auftrag der Stiftung Mercator gaben mehr als 80 % der Studierenden an, dass sie im Rahmen des Einsatzes im Förderunterricht lernten, auf Probleme der Lernenden einzugehen, eine ausgeprägte Empathiefähigkeit zu entwickeln, die Organisation von Unterrichtsstunden besser zu gestalten und Unterrichtsmethoden gezielter anzuwenden (vgl. Stiftung Mercator 2010, 19). Theoretische Reflexion ist sowohl im Microteaching als auch in den Förderunterrichtsprojekten elementarer Bestandteil (vgl. Mutzeck & Pallasch 1983, 14). Die Förderlehrkräfte werden von den beteiligten Hochschulen in Form von Seminaren und Workshops wissenschaftlich begleitet und ausgebildet. Der Schwerpunkt liegt dabei auf einer Verschränkung von DaZ-Theorie und Praxis sowie der Reflexion der studentischen Tätigkeit (vgl. Stiftung Mercator 2010, 15). Die Vertiefung des Themenbereichs DaZ in allen Unterrichtsfächern sowie methodisch-didaktische Fragestellungen für Unterrichtsplanung und -durchführung bilden eine standortübergreifende Zielformulierung (vgl. ebd.; Seipp 2010, 124ff.).

3 Ein empirisch basiertes Microteaching-Modell im Essener Förderunterricht

Da der Essener Förderunterricht seit mehr als vier Jahrzehnten an der Universität Duisburg-Essen durchgeführt wird, erschien es sinnvoll, für die Vorbereitung der Hauptstudie und der damit verknüpften Konzeption des Microteaching-Modells für das Berufsfeldpraktikum bereits vorhandene Daten, die studentische Sichtweisen auf die Tätigkeit im Förderunterricht dokumentieren, unter bestimmten Gesichtspunkten zu untersuchen. In diesem Kapitel werden daher zunächst das Design und die Ergebnisse dieser Vorstudie dargelegt.

3.1 Design der Vorstudie

Seit den 1970er Jahren wurden regelmäßig Erfahrungsberichte dokumentiert, die von Studierenden, die im Förderunterricht unterrichteten, verfasst wurden. Dementsprechend ist ein Korpus an schriftlichen Daten vorhanden, welcher einen ersten wissenschaftlichen Zugang zum Forschungsfeld erlaubte. Die Erfahrungsberichte, die im Rahmen der Vorstudie untersucht wurden, sind schriftliche Berichte über individuelle Erfahrungen im Förderunterricht, welche die Studierenden kurz vor Verlassen des Projekts verfasst haben. Es wurden keine konkreten Fragestellungen oder Leitfäden formuliert, sodass individuelle Schwerpunkte gelegt werden konnten.

Die 50 untersuchten Erfahrungsberichte ehemaliger Förderlehrkräfte wurden nach der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) aus-

gewertet. Es wurde untersucht, inwieweit typische und wiederkehrende Bedeutungsstrukturen, Einschätzungen hinsichtlich der Entwicklung von Lehrer:innen-professionalität und DaZ-spezifischen Handlungsmustern kategorisierbar sind, die die Verfasser:innen im Laufe der Partizipation am Förderunterricht entwickelt haben.

3.2 Zentrale Ergebnisse

In der zusammenfassenden Inhaltsanalyse ist salient, dass es keine auffälligen inhaltlichen Differenzen zwischen den Erfahrungsberichten über den gesamten Zeitraum von etwa 40 Jahren gibt. Es wird außerdem deutlich, dass seit der Gründung 1974 Microteaching-Elemente fest verankert sind. Durch die analytische Reduktion wurde deutlich, dass immer wiederkehrende Einstellungen zu spezifischen Themenbereichen (Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität, pädagogische Interaktion, DaZ-spezifische Handlungsmuster, Theorie-Praxis-Verzahnung im Förderunterricht und Unterricht in Kleingruppen) formuliert wurden (vgl. Mavruk 2018, 103ff.).

„Durch die Inhalte der Erfahrungsberichte entsteht eine neue Definition von *Praxis* aus studentischer Sicht. Für sie ist gelungene Praxis eine Plattform, die:

- die Möglichkeit eröffnet, die Eignung für den Lehrer:innenberuf zu erproben,
- Raum für eine kritische Überprüfung gelernter theoretischer Inhalte schafft,
- durch die Akkumulation von zahlreichen Lern- und Lehrerfahrungen eine Routinebildung von Handlungsmustern ermöglicht,
- die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit durch authentische Schüler:innenrückmeldungen fördert,
- den Studierenden über einen langen, selbst gewählten Zeitraum zur Verfügung steht,
- parallel zur theoretisch ausgerichteten universitären Lehrerbildung stattfindet,
- reale Situationen mit realen Lernenden in einem geschützten Rahmen bereitstellt,
- durch Schüler:innen- und Kompetenzorientierung den Blick auf mehrsprachige Lernende und deren Lebenswelten formt,
- das Unterrichten in Kleingruppen als Vorstufe zum Unterrichten in der Klasse ermöglicht“ (Mavruk 2018, 111ff.).

In fast allen Erfahrungsberichten wird der Erwerb handlungstheoretischen Wissens formuliert, indem DaZ-spezifische Handlungsmuster expliziert werden (z. B. Sequenzierung der Aufgabenstellungen, sprachliche und fachliche Anknüpfung an die Lebenswelten der Lernenden, Einführung metasprachlicher und metakognitiver Phasen, Bereitstellung sprachlicher Gerüste, Berücksichtigung der Teilfertigkeiten, Ressourcen- und kompetenzorientierter Ansatz, Berücksichtigung und Einbeziehung erstsprachlicher Kompetenzen).

Die Ergebnisse der Vorstudie zeigen, dass die Studierenden durch ihre Lehrtätigkeit im Förderunterricht ein „Sensibilisierungstraining“ (Thomas u. a. 2000, 95) erfahren, welches eine Entwicklung interkultureller und sprachbewusster

Handlungsorientierungen ermöglicht. Dennoch müssen auch die Grenzen der Vorstudie erkannt und problematisiert werden. Aufgrund der Tatsache, dass die Studierenden die Erfahrungsberichte kurz vor dem Verlassen des Projekts verfassen, kann davon ausgegangen werden, dass sie tendenziell eher positive Erfahrungen formulieren und möglicherweise auch zur Abgabe sozial erwünschter Äußerungen neigen (vgl. Schnell u. a. 2013, 347). Diese Überlegungen führten dazu, die Entwicklung der Forschungsfragen sowie die Auswahl der Erhebungsverfahren auf das Erfassen möglichst authentischer Daten auszurichten (vgl. Kap. 4.1). Nichtsdestotrotz konnte das Potenzial des Förderunterrichts als Theorie-Praxis-Einrichtung umfangreich festgehalten werden. Um dieses Potenzial zu erweitern und an bisherige Forschungsergebnisse anzuknüpfen, wurde das Projekt durch die Einrichtung einer anerkannten Praxisphase in universitäre Strukturen implementiert. Mit der Implementierung in universitäre Praxisphasen konnte im Rahmen der Hauptstudie der bereits seit der Gründung im Jahre 1974 vorherrschende Microteaching-Ansatz erstmals für das außerschulische Berufsfeldpraktikum systematisiert, ausgebaut und wissenschaftlich begleitet werden.

3.3 Das Microteaching-Modell für das Berufsfeldpraktikum im Essener Förderunterricht

Der Förderunterricht ist im Zentrum für Lehrkräftebildung in Zusammenarbeit mit dem Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache verortet und ermöglicht seit dem Sommersemester 2013 Studierenden aller Fächer und Schulformen das Absolvieren des außerschulischen Berufsfeldpraktikums im Rahmen des Projekts. Die 80-stündige Praxisphase wird von drei Blockveranstaltungen begleitet, die vor, während und nach der Praxisphase stattfinden. In der ersten Blockveranstaltung wird der theoretische Rahmen, die sogenannte „Grundausbildung“ (Neueuw 2005) vermittelt. Diese beinhaltet eine ausführliche Einsicht in die Themenfelder Mehrsprachigkeit, Sprachbildung, Migrationspädagogik und ihre Bedeutung für institutionelle Prozesse. Ferner werden aktuelle Befunde zu Sprachkompetenz und Schulerfolg sowie zu Chancengleichheit auf dem Bildungssektor diskutiert. Nach der vorbereiteten Blockveranstaltung werden die Studierenden in die Hospitationsphase entlassen. In dieser Phase und darüber hinaus werden sie durchgehend von Mentor:innen begleitet, die sie unterstützen und mit ihnen Reflexions- und Feedbackgespräche führen. Als Mentor:innen fungieren Förderlehrkräfte, die bereits seit mehreren Semestern im Förderunterricht tätig sind, Supervisionen im Bereich fachorientierte Sprachförderung und Migrationspädagogik erhalten haben und sich durch eine spezifische Weiterbildung als Mentor:innen für Berufsfeldpraktikant:innen qualifiziert haben (vgl. Lakehal & Mavruk 2015, 312). Nach der Hospitationsphase übernehmen die Praktikant:innen die Unterrichtsgruppen der Mentor:innen, wobei sie in der Regel Förderunterricht in ihren jeweiligen Unterrichtsfächern erteilen. Dies hat die zwei Vorteile, dass sie 1.) durch ihre Beobachtungen in der Hospitationsphase

mit dem Lernverhalten der Gruppen vertraut sind und 2.) die Mentor:innen diese Gruppen kennen und den Praktikant:innen stets spezifische Hinweise und Hilfestellungen geben können. In der Regel unterrichten die Studierenden ein ganzes Semester fünf Stunden in der Woche. Das bedeutet, dass sie fünf unterschiedliche Schüler:innengruppen jeweils eine Stunde in der Woche unterrichten, sie ein Semester begleiten und beobachten können. Flankierend zu Reflexionsgesprächen nach der Hälfte der Praxisphase findet die zweite Blockveranstaltung statt, die die Durchführung von kombinierter fachlicher und sprachlicher Förderung fokussiert. Im Vordergrund steht darüber hinaus die Verknüpfung theoretischen Wissens mit konkreten Beispielen aus der Praxis im Förderunterricht (vgl. ebd.). Dabei werden die Grundkenntnisse von methodischen Prinzipien eines sprachsensiblen Unterrichts vermittelt und auf die besonderen Lehr-Lernbedingungen in Kleingruppen adaptiert. Außerdem werden qualitative Verfahren zur Felderschließung und -beobachtung vermittelt, um einen forschenden Habitus zu entwickeln (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014). Nach dem mentorenbegleiteten Unterricht folgt die Projektphase, in der die Studierenden mit einer ausgewählten Schüler:innengruppe ein außercurriculares Projekt mit dem Schwerpunkt Sprachbildung/Mehrsprachigkeit/Migrationspädagogik (z. B. Sprache durch Sport) durchführen (vgl. Benholz & Mavruk 2017). Das Berufsfeldpraktikum wird mit einem Portfolio zu ausgewählten Themenbereichen abgeschlossen. Mit dem Portfolio dokumentieren die Studierenden, dass sie DaZ-spezifische Theorien und Prinzipien sowie Konzepte zum kombinierten fachlichen und sprachlichen Lernen theoriegeleitet anwenden und reflektieren können. Da die Studierenden sich noch in der Bachelor-Ausbildung ihres Lehramtsstudiums befinden, steht nicht die Erfassung oder Verbalisierung von (handlungs-)theoretischen Wissensstrukturen oder die genaue Festlegung erworbener Kompetenzen im Vordergrund des Portfolios innerhalb der Praxisphase (vgl. Polanyi 1985; Neuweg 1999). Vielmehr geht es im Sinne des erweiterten Microteaching-Ansatzes um eine reflexive Auseinandersetzung und die Akkumulation von Erfahrungen mit Spannungsfeldern im Rahmen der Lehrkräfteausbildung und im Lehrer:innenberuf sowie um die Gestaltung einer Theorie-Praxisphase, die den Studierenden eine Auseinandersetzung mit diesen Feldern ermöglicht. Im Laufe der gesamten Praxisphase werden regelmäßige Gruppendiskussionen durchgeführt, in denen sich die Studierenden über aktuelle Themen rund um die universitäre Lehrkräfteausbildung und ihren Praxiseinsatz austauschen und kollektive Denk- und Handlungsmuster entwickeln können (vgl. Olivero & Brunner 1973).

4 Fallstudie

Im Rahmen der Studie wurde der Ansatz der Aktionsforschung herangezogen, um eine praxisbezogene Annäherung an das Forschungsfeld zu erzielen (vgl. Cremer & Klehm 1978). Dazu wurde eine qualitative Untersuchung studen-

tischer Sichtweisen in Bezug auf den Praxiseinsatz im Förderunterricht durchgeführt, um zu ermitteln und zu rekonstruieren, inwiefern das Absolvieren der Praxisphase einen Einfluss auf die Sensibilisierung der Studierenden ausgeübt hat. Der Fokus wurde dabei auf vier Themenfelder gelegt, die für die Konzeption und Evaluation von universitären Praxisphasen im Rahmen der diversitätssensiblen Lehrer:innenausbildung als relevant erachtet wurden: (1) Microteaching im Förderunterricht, (2) Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität, (3) Studentische Einstellungen über Theorie-Praxis-Verzahnung im Lehramtsstudium, (4) Entwicklung DaZ-spezifischer Handlungsmuster.

4.1 Forschungsmethoden und Forschungsdesign

Im Fokus des Forschungsinteresses stehen insbesondere kollektive Einstellungen und Haltungen von Lehramtsstudierenden im Bachelorstudium zu unterschiedlichen Themenbereichen, die den aktuellen Diskurs um die Entwicklung von Lehrkräfteprofessionalität in der Migrationsgesellschaft im Rahmen universitärer Lehrkräfteausbildung an der Universität Duisburg-Essen prägen. Ausgehend davon, dass sich kollektive Wissensstrukturen durch die Analyse von Diskursen rekonstruieren lassen, wurde die Dokumentarische Methode nach Bohnsack (1998) als Zugang gewählt, die die Analyse von *konjunktivem Wissen* in Gruppendiskussionsverfahren in den Mittelpunkt rückt. Als weiteres Erhebungsinstrument wurde das problemzentrierte Einzelinterview gewählt, um kollektive Orientierungen durch subjektive Sichtweisen, individuelle Einschätzungen, biographische Voraussetzungen sowie spezifische Aspekte der Handlungspraxis zu ergänzen. Darüber hinaus wurden mündlich erhobene Daten durch die Auswertung schriftlich dokumentierter Daten in Anlehnung an Flicks systematischen Perspektiven-Triangulationsansatz ergänzt (Fragebögen, Portfolios, Erfahrungsberichte) (vgl. Flick 2008, 24ff.). Da mehrere Gruppendiskussionen zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Studie durchgeführt und zur Interpretation herangezogen wurden, konnte untersucht werden, inwiefern Veränderungen in der Verbalisierung der studentischen Wissensstrukturen salient sind. Für die Detailanalysen wurden relevante Passagen aus den Gruppendiskussionen herangezogen und ausgewertet. In den Diskursbeschreibungen wurde die gesamte Datenmenge (Gruppendiskussionen, Einzelinterviews, Portfolios, Fragebögen) trianguliert (vgl. Mavruk 2018, 171ff.).

4.2 Die Proband:innen

Insgesamt nahmen 31 Studierende an der Begleitveranstaltung für das Berufsfeldpraktikum teil und absolvierten das Praktikum im Förderunterricht im Sommersemester 2014. In der ersten Sitzung wurden alle Studierende über das Forschungsvorhaben informiert und diese entschieden sich, am Forschungsprozess teilzunehmen. Zu Beginn der Praxisphase wurde ein umfangreicher Fragebogen eingesetzt, um nähere Informationen zu dem Profil der Teilnehmendengruppe zu erhalten.

Unter der Kohorte waren Studierende unterschiedlicher Schulformen und Schulfächer vertreten. 14 Personen studierten den Studiengang HRGe (Haupt-, Real-, Gesamtschule), 17 Personen studierten die Sekundarstufe II (Gymnasium/Gesamtschule, Berufskolleg). 24 der 31 Studierenden studierten Deutsch als Unterrichtsfach. Darüber hinaus waren die Fächer Englisch, Philosophie, Geschichte, Sozialwissenschaften, Mathematik, Kunst, evangelische Theologie, Türkisch, Technik, Physik und Biologie vertreten. 19 der 31 Studierenden hatten einen Migrationshintergrund und sprachen folgende Erstsprachen: Türkisch, Arabisch, Albanisch, Armenisch, Russisch, Polnisch, Kroatisch, Serbisch. 27 der 31 Studierenden hatten Erfahrungen mit Nachhilfeunterricht. Alle Studierenden, die diese Erfahrungen aufwiesen, legten bisher keinen Fokus auf individuelle Sprachförderung und erhielten keine theoretische Unterweisung zu ihrem Praxiseinsatz.

4.3 Zentrale Ergebnisse

In den Auswertungen der Gruppendiskussionen, Einzelinterviews und Portfolios konnte eine Umstrukturierung studentischer Wissensstrukturen nach dem Absolvieren der Microteaching-Praxisphase im Förderunterricht rekonstruiert werden. In den Diskursen setzten die Studierenden vier zentrale Schwerpunkte. Dabei ging es um die Veränderung ihrer Sichtweisen gegenüber Schüler:innen mit Migrationshintergrund, um ihre Einstellung zur Theorie-Praxis-Verzahnung in der universitären Lehrer:innenausbildung, um die Entwicklung ihrer Lehrer:innenpersönlichkeit und -professionalität im Rahmen der Praxisphase sowie um das Microteaching-Modell im Förderunterricht (vgl. Mavruk 2018, 184ff.).

Studentische Sichtweisen auf die Schüler:innengruppe

Die Studierenden verbalisieren, dass sie vor der Praxisphase mit institutionellen und gesellschaftlich etablierten Präsuppositionen konfrontiert wurden, welche sie unreflektiert angenommen hatten. Sie formulieren Präsuppositionen hinsichtlich Verhaltensformen der Schüler:innengruppe sowie ihrer Lernbereitschaft und ihrer erwartbaren Kompetenzen. Demnach befürchten die Studierenden Konflikte im Bereich sozialer Integration. Ferner schreiben sie den Lernenden einen niedrigen Grad an Eigenleistung und Eigenengagement zu sowie eine geringe Bereitschaft zur unterrichtlichen Zusammenarbeit. Sie nehmen einen tendenziell defizitären Blick auf mehrsprachige Lernende ein und betrachten Differenz eher als *Defizit*. Die Schüler:innengruppe mit Förderbedarf wird per se als Problem angesehen. Dabei wird der Förderbedarf lediglich für leistungsschwache Schüler:innen legitimiert.

Die Studierenden erkennen und erarbeiten kollektiv im Rahmen der Gruppendiskussionen, dass institutionell etablierte und vermittelte Präsuppositionen nicht auf die Schüler:innen im Förderunterricht zutreffen. Sie beschreiben eine respekt-

volle Lerngruppe, die mehrheitlich über geringe häusliche finanzielle, fachliche und sprachliche Unterstützung, jedoch über hohe individuelle Bildungsaspirationen verfügt.

Durch die partielle Verantwortungsübernahme im Microteaching-Setting können die Studierenden sich auf die Schüler:innengruppe einlassen und fühlen sich verantwortlich für ihre Förderung und ihren Bildungserfolg. Die unmittelbare Rückmeldung der Lerngruppe sowie deren persönliche Bildungsbiographien und die Rolle der Institution Schule nehmen einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserfahrungen auf Seiten der Studierenden. Sie stellen fest, dass das persönliche Interesse an der Lebenswelt der Lernenden, die Wertschätzung ihrer Persönlichkeit und ihrer gesamtheitlichen Kompetenzen, die kombinierte sprachliche und fachliche Förderung positive Auswirkungen auf das Schüler:innenverhalten und die Schüler:innenleistung haben. Die Definition des Förderbegriffes nimmt ebenfalls eine wichtige Rolle im kollektiven Diskurs der Studierenden ein. Der anfangs defizitorientierte Blick auf den Förderbedarf mehrsprachiger Schüler:innen wurde durch einen ressourcen- und erfolgsorientierten Blick auf die „Förderwürdigkeit“ (Mavruk 2018, 213) dieser Gruppe ersetzt. Der gesellschaftlich etablierten Vorstellung des Förderns leistungsschwacher Schüler:innen werden Erfahrungen aus der Praxisphase entgegengehalten, die eine Förderkultur erfordern, welche sich an den individuellen Bildungsaspirationen der Lernenden orientiert.

Theorie versus Praxis

Die Studierenden kritisieren sowohl den mangelnden Praxisbezug in der universitären Lehrkräfteausbildung als auch die oft hierarchisch geprägten universitären Praxisphasen. Die Übernahme partieller Verantwortung und die Möglichkeit des Austestens und Ausprobierens unterschiedlicher didaktisch-methodischer Handlungsorientierungen im Förderunterricht werden als positiv angesehen. Ferner formulieren die Studierenden ein Verständnis von Praxisbezug und „transferfähigem Wissen“ (Mavruk 2018, 242), das sich auf theoretisches Wissen bezieht, welches in der Praxis unmittelbar angewendet und überprüft werden kann (vgl. ebd., 242ff.). Sie empfinden die theoretischen Inhalte der Begleitveranstaltung als Systematisierungshilfe für den „Phänomendschmelzer“ (ebd., 246) der Praxis. Das Zusammenspiel von Theorie und zielgerichteter Beobachtung in der Praxis führt zur Entwicklung einer kollektiven Haltung, welche die Notwendigkeit und Bedeutung sprachsensiblen Unterrichts annimmt. Gleichzeitig spiegelt sich diese Haltung in konkreten Handlungsorientierungen wider, welche die Studierenden in der Praxisphase anwenden, auf deren Wirksamkeit überprüfen und durch Übung stets optimieren können (vgl. ebd., 295). In Bezug auf die Theorie-Praxis-Verzahnung wird ferner die zeitliche Nähe zwischen Seminarsitzungen und Praxiseinsatz als wichtiges Element herausgestellt, da diese den Studierenden ermöglicht, Theorie und Praxis parallel zu erfahren und zu verknüpfen.

Lehrer:innenpersönlichkeit und -professionalität

In den Äußerungen der Studierenden dokumentiert sich die quantitative und qualitative Komplexitätsreduktion in der Praxisphase mit dem Fokus auf DaZ und Mehrsprachigkeit in Theorie und Praxis als zentraler Erfolgsfaktor. Die Studierenden erkennen im Rahmen der Praxisphase die Notwendigkeit von koordinierter sprachlicher und fachlicher Förderung zur adäquaten Beschulung mehrsprachiger Schüler:innen. Sie können fachspezifische sprachfördernde Maßnahmen, die sie im Rahmen der Begleitveranstaltung kennengelernt haben, anwenden, optimieren und ihre Wirksamkeit im Förderunterricht kritisch reflektieren. Die zielgruppenspezifische, sprachensible Unterrichtsplanung und -durchführung wird in den Gruppendiskussionen als zentrale Aufgabe der Lehrkraft ausgehandelt, welche an keine andere Instanz abgegeben werden kann. Ein Ausbleiben der Verantwortungsübernahme würde aus ihrer Sicht bedeuten, dass die Institution Schule ihren Zweck der Wissensvermittlung nicht adäquat verfolgen und Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit für diese Schüler:innengruppe nicht umsetzen kann. Die subjektiven Wahrnehmungen münden in den Gruppendiskussionen in die Formulierung kollektiver Handlungsmaxime, die zu einer Bereitschaft führen, institutionelle Bildungskonflikte zu lösen. Durch die Begegnungen mit den Lernenden benennen die Studierenden konkrete Fallbeispiele, die sie in Bezug auf institutionelle Diskriminierung und Chancenungleichheit im Bildungssektor reflektieren. Durch ihre Wahrnehmungen treffen sie Entscheidungen zur Änderung eigener Handlungsorientierungen und sehen sich als zentrale Akteur:innen, die einer Reproduktion von Selektionsprozessen durch die Unterrichtsqualität und ihre Lehrer:innenpersönlichkeit entgegenwirken können. Dabei wird sprachsensibler Fachunterricht, der die Mehrsprachigkeit der Lernenden berücksichtigt, als Kernelement eines qualitativen Unterrichts aufgefasst. Darüber hinaus wird eine wertschätzende, offene und zugewandte Haltung als Voraussetzung für den angemessenen Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität wahrgenommen.

Microteaching

Die Studierenden empfinden das Microteaching-Modell im Förderunterricht als gelungene Konzeption einer Theorie-Praxis-Phase. Sie bezeichnen die Konstitution der Praxisphase als „Biotop“ (Mavruk 2018, 286), in dem die Entwicklung ihrer Lehrer:innenpersönlichkeit durch die zahlreichen persönlichen Begegnungen mit den Lernenden beeinflusst wird. Darüber hinaus beschreiben sie die Dauer der Praxisphase als geeignet und befürworten längere Praxisphasen in einem „geschützten System“ (ebd., 286). Ferner nehmen sie die Schüler:innengruppe im Förderunterricht als „repräsentativen Mikrokosmos“ (ebd., 197) der großen Schulklasse in einer Migrationsgesellschaft wahr. Durch den theoretischen und praktischen Fokus auf die einzelnen Lernenden und die Begegnung mit zahlreichen Einzelschicksalen fühlen sich die Studierenden für die schulische Diversität und Individualität sensibilisiert. Diese Sensibilisierung schlägt sich in Form von Handlungsmaximen nieder, welche

die Studierenden in den Gruppendiskussionen aufstellen, um gemeinsam auszuhandeln, wie sie ihre zukünftigen Schüler:innen adäquat unterrichten möchten.

Ausblick

In der Analyse der kollektiven Wissensstrukturen konnten habitualisierte institutionelle und gesellschaftliche Wissens Elemente rekonstruiert werden, welche die Einstellung angehender Lehrkräfte maßgeblich beeinflussen. Diese Orientierungen strukturieren die Problemwahrnehmung angehender Lehrkräfte und sind an der Reproduktion von strukturellen Ungleichheiten beteiligt. Daraus kann abgeleitet werden, dass insbesondere im Rahmen der universitären Lehrkräfteausbildung an dem Bewusstsein angehender Lehrer:innen angesetzt werden muss, um eine unreflektierte Manifestierung von habitualisiertem Wissen zu verhindern. Die universitäre Lehrkräftebildung muss Studierenden einen Raum bieten, in dem sie durch enge Theorie-Praxis-Verzahnung eigene Handlungsorientierungen entwickeln und Präsuppositionen kritisch reflektieren können. Die Ausbildung von Kollektivvorstellungen ist dabei zentral, da nicht die einzelne Lehrkraft und ihr Bewusstsein „Träger des Habitus“ sind, „aber doch die Lehrerschaft und ihr kollektives Wissen“ (Gomolla & Radtke 2009, 291).

Durch die Verortung der Praxisphase in den universitären Raum konnten die Studierenden einen forschenden Habitus entwickeln, durch den sie erkannten, an welchen Stellen schulische und universitäre Organisationsstrukturen scheitern und wie ihr Fachunterricht gestaltet werden muss, um Lernende mit DaZ zu einem qualifizierten Bildungsabschluss zu führen. Dabei wurde deutlich, dass neben den methodisch-didaktischen Maßnahmen zum koordinierten sprachlichen und fachlichen Lernen insbesondere die Veränderung von Einstellungen gegenüber der Schüler:innengruppe die Entwicklung ihrer Lehrer:innenpersönlichkeit und -professionalität im Berufsfeldpraktikum konstituiert.

Nichtsdestotrotz müssen auch die Grenzen der vorliegenden Studie kritisch reflektiert werden. Die Untersuchung stellt lediglich eine Fallstudie dar, welche keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben kann. In anknüpfenden Forschungsvorhaben müsste eine größere Anzahl von Studierendengruppen untersucht werden, um übergreifende Typisierungen und Wirkungen des Microteaching in der universitären Lehrkräfteausbildung herauszustellen (vgl. Bohnsack 1989).

Literatur

- Allen, D. (1976): Microteaching – ein Überblick. In: W. Zifreund (Hrsg.): Training des Lehrerverhaltens und Interaktionsanalyse: Dokumentation und Bilanz des 1. Internationalen Microteaching-Symposiums. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1–29.
- Allen, D. W. & Ryan, K. A. (1972): Microteaching. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Becker-Mrotzek, M., Hentschel, B., Hippmann, K. & Linnemann, M. (2012): Sprachförderung in deutschen Schulen – Die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern. Köln: Stiftung Mercator.
- Benholz, C. & Mavruk, G. (2017): Deutsch als Zweitsprache, Sprachbildung und Mehrsprachigkeit als möglicher Schwerpunkt in allen Praxisphasen – ein innovatives Konzept an der Universität Duisburg-Essen. In: M. Becker-Mrotzek, P. Rosenber, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Münster: Waxmann, 107–119.
- Benholz, C., Kniffka, G. & Winters-Ohle, E. (Hrsg.) (2010): Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Münster: Waxmann.
- Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske und Budrich.
- Chatzidimou, K. D. (2012): Microteaching als erlebnis- und handlungsorientierte Methode im Rahmen der Lehrerbildung und der Didaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Cremer, C. & Klehm, W.-R. (1978): Aktionsforschung: wissenschaftshistorische und gesellschaftliche Grundlagen, methodische Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Flick, U. (2008): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fried, L. (1997): Zwischen Wissenschaft und Berufspraxis – Bilanz der Lehrerbildungsforschung. In: M. Bayer, U. Carle & J. Wildt (Hrsg.): Brennpunkt Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. Opladen: Leske und Budrich, 19–54.
- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U. & Reich, H. (Hrsg.) (2013): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster: Waxmann.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ismail, S. A. A. (2011): Student Teachers' Microteaching Experiences in a Preservice English Teacher Education Program. In: *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (5), 1043–1051.
- Klinzing-Eurich, G. & Klinzing, H. G. (1981): Lehrfertigkeiten und ihr Training. Untersuchungen zum Training von Fragen höherer Ordnung und Sondierungsfragen mit Selbststudienmaterialien. Weil der Stadt: Lexika Verlag.
- Klinzing, H. G. (2002): Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfundsiebzig Jahre Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 48. Jg., 194–214.
- Lakehal, S. & Mavruk, G. (2015): Förderunterricht an der Universität – Möglichkeiten der Verknüpfung effektiver Sprachbildung mit der Lehrerbildung. In: C. Benholz, M. Frank & E. Gürsoy (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 297–319.
- MacLeod, G. (1995): Microteaching in Teacher Education. In: L. W. Anderson (ed.): *International Encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: Elsevier Science Ltd., 573–577.
- Mavruk, G. (2018): Microteaching in der universitären Lehrerbildung. Rekonstruktionen studentischer Erfahrungsräume im Berufsfeldpraktikum im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, 11. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. (2015): Das Anliegen der Migrationspädagogik. In: R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag, 25–52.
- Metcalf, K. (1995): Laboratory Experiences in Teachers Education. In: L. W. Anderson (ed.): *International Encyclopedia of teaching and teacher education*. Second edition. Oxford: Elsevier Science Ltd, 578–582.
- Michalak, M. (2010): Zum Anforderungsprofil für Lehrkräfte in mehrsprachigen Klassen. In: Stiftung Mercator (Hrsg.): *Der Mercator-Förderunterricht. Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende*. Münster: Waxmann, 141–157.

- Mutzeck, W. & Pallasch, W. (Hrsg.) (1983): Handbuch zum Lehrertraining. Konzepte und Erfahrungen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Neuweg, G. (2005): Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. *ÖFEB Newsletter*, 5(1), 5–15.
- Neuweg, G.H. (1999): Könnerschaft und implizites Wissen: Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie. Münster: Waxmann.
- Olivero, J. & Brunner, R. (1973): Microteaching ein neues Verfahren zum Training des Lehrverhaltens. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Polanyi, M. (1985): Implizites Wissen. Frankfurt am Main: s. n.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung – Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Schnell, R., Hill, P.B. & Esser, E. (2013): Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenbourg.
- Seipp, B. (2010): Förderunterricht – vom Projekt zur Lehrerbildung: Verstetigung des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator in die Lehrerbildung am Beispiel der Technischen Universität Dortmund. In: Stiftung Mercator (Hrsg.): Der Mercator-Förderunterricht – Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende. Münster: Waxmann, 121–140.
- Stiftung Mercator (Hrsg.) (2010): Der Mercator-Förderunterricht – Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende. Münster: Waxmann.
- Thomas, A., Kinast, E. & Schroll-Machl, S. (2000): Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz von international tätigen Fach- und Führungskräften durch interkulturelle Trainings. In: K. Götz (Hrsg.): Interkulturelles Lernen/Interkulturelles Training. München: Rainer Hampp, 97–122.
- Zifreund, W. (1966): Konzept für ein Training des Lehrverhaltens mit Fernseh- Aufzeichnungen. Berlin: s. n.

Autorinnen

Siham Lakehal

Universität Duisburg-Essen, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Förderunterricht für Schüler:innen mit Migrationshintergrund

Universitätsstraße 12, 45141 Essen

Siham.lakehal@uni-due.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachliches und fachliches Lernen neu zugewanderter Schüler:innen

Gülşah Mavruk, Dr.

Universität Duisburg-Essen, Zentrum für Lehrkräftebildung

Universitätsstraße 12, 45141 Essen

Guelsah.mavruk@uni-due.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Konzeption von DaZ-Praxisphasen in der Lehrkräfteausbildung, Koordinierung von sprachlichem und fachlichem Lernen (Seki/III)