



Professionalisierungschancen eines kritisch-reflexiv angelegten Seminars zum Thema Bildungsgerechtigkeit

Sensibilisierung angehender Lehrkräfte
durch die Integration bildungsbiographischer,
theoriegestützter und praxisbezogener Reflexionen

Kathrin te Poel^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft,
AG 4 Schulentwicklung und Schulforschung,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
kathrin.te_poel@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit, die Lehramtsstudierende mit ins Studium bringen, sind häufig geprägt durch bildungsbiographische Erfahrungen der Studierenden und durch aktuell prominente öffentliche Bildungsgerechtigkeitsdebatten. In der Konsequenz können diese Vorstellungen verkürzt oder sehr fokussiert sein, so dass ein Bewusstsein für die Komplexität gerechtigkeitsbedeutsamer Situationen im Kontext Schule sowie für mögliche gerechtigkeitsrelevante Facetten von (eigenen) Lehrer*innenhandlungen noch geschaffen werden muss. Der Beitrag stellt drei konkrete, in ein Seminar zur Bildungsgerechtigkeitsthematik integrierte Reflexionseinheiten vor, die unterschiedlich akzentuiert sind (biographisch, theoriegestützt und praxisbezogen) und darauf zielen, den Studierenden im Sinne einer reflection-before-action eine bewusste und kritische Auseinandersetzung mit den eigenen (latenten) subjektiven Annahmen ebenso zu ermöglichen wie deren Weiterentwicklung. Professionalisierung wird hier durch die reflektierte Auseinandersetzung mit der eigenen Perspektive und möglichen bisherigen (unbewussten) Fokussierungen angezielt, wobei eine Perspektiverweiterung wiederum auch die Handlungsoptionen erweitern kann. Das Ziel der Lehrveranstaltung insgesamt besteht in der Sensibilisierung angehender Lehrpersonen für interaktive Praktiken und systembedingte Mechanismen der Reproduktion von Bildungsungleichheit im Kontext Schule sowie für die eigene Handlungsverantwortung.

Schlagwörter: Bildungsgerechtigkeit, Reflexion, Praxisreflexion, Professionalisierung, Forschendes Lernen, Biographie, theoriegestützte Reflexion



1 Zur Relevanz und Chance von initiierten Reflexionen im Kontext der Thematik „Bildungsgerechtigkeit“

Die den öffentlichen Diskurs um Bildungsgerechtigkeit prägenden Large-Scale-Assessment-Studien wie PISA hinterlassen das Desiderat der offen bleibenden Frage danach, welche Mechanismen und Praktiken es sind, die jene, durch diese Studien immer wieder aufgezeigte (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit im Kontext Schule begünstigen (vgl. Dietrich, Heinrich & Thieme, 2013, S. 11, 22f., unter Rückgriff auf Baumert & Maaz, 2010, S. 161f.). Das Desiderat ziehe im öffentlichen Diskurs die Konsequenz nach sich, auf individualisierende Erklärungsmuster zu rekurrieren, d.h. auf Erklärungsmuster, die primär auf die betroffenen Personen wie bspw. auf deren Bildungswegentscheidungen fokussieren (vgl. Heinrich, 2010, S. 136; Kramer, 2013, S. 122ff.; Wiezorek & Pardo-Puhmann, 2013, S. 202). Anhand von Interviews zeigt te Poel (2018a, S. 240), dass und inwiefern auch Studierende im Lehramt die offene Frage nach Mechanismen, die die (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit im Kontext Schule begünstigen, mit subjektiven Erklärungsmustern füllen. Auch die Erklärungsmuster der Studierenden lassen eine individualisierende Verantwortungszuschreibung an von schulischem Misserfolg betroffene Schüler_innen sowie an deren Familien erkennen. Heinrich (2015, S. 238) zufolge durchdringt solch eine individualisierende Verantwortungszuschreibung bei Misserfolg im Bildungssystem zunehmend das Alltagsdenken. In der Konsequenz geraten interaktions- wie auch systembedingte Benachteiligungen, die eine Reproduktion von Bildungsungleichheit begünstigen können, sowie deren latente Wirkungen aus dem Blickfeld (vgl. Heinrich, 2010; Kramer, 2013; Wiezorek & Pardo-Puhmann, 2013). Dass und inwiefern solch eine individualisierende Verantwortungszuschreibung bei betroffenen Schüler_innen weiteres Leid auslösen kann, zeigt te Poel (2018b), die Missachtungserfahrungen von Schüler_innen und damit verwobene Identitätsdilemmata rekonstruiert.

Im Fokus des Seminars, in das die in den folgenden Kapiteln detailliert vorzustellenden Reflexionseinheiten integriert sind, stehen interaktive wie auch systembedingte Mechanismen und Praktiken der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit im Kontext von Schule wie bspw. Passungsverhältnisse oder Anerkennungshandeln. Mit dem Ziel, für solche Mechanismen zu sensibilisieren, adressiert das Seminar im Fach Bildungswissenschaften vorrangig Lehramtsstudierende. Es lässt sich im Modul „Differenz und Heterogenität“ (Universität Bielefeld, 2019) verorten, das sich an Studierende im Bachelorstudium für das Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen, an Studierende im Masterstudium für das Lehramt an Grundschulen und an Studierende im zweiten Masterstudium Integrierte Sonderpädagogik richtet.

Reflexionen werden in diesem Seminar mit dem Ziel didaktisch initiiert, angehenden Lehrpersonen eine bewusste Auseinandersetzung mit ihren jeweils eigenen subjektiven Erklärungsmustern und Annahmen in Bezug auf bildungsgerechtigkeitsrelevante Fragen ebenso zu ermöglichen wie ein Überschreiten von möglicherweise zunächst unhinterfragten subjektiven Annahmen. Weil solche subjektiven Annahmen laut Sembill und Seifried (2009, S. 346) als handlungsrelevant gelten, obgleich sie nicht immer reflexiv eingeholt sind, kann eine hochschuldidaktisch initiierte Reflexion dieser Annahmen über deren Aufarbeitung und Erweiterung hinausgehend zugleich zu einer Erweiterung von Handlungsoptionen beitragen. Das übergeordnete Ziel des Seminars, d.h. der Reflexionen in ihrer Verknüpfung mit den Seminarinhalten und -anforderungen insgesamt, besteht darin, angehende Lehrpersonen für Bildungsgerechtigkeitsfragen und ihre Komplexität sowie für die Bedeutsamkeit auch eigener Handlungen in diesem Zusammenhang zu sensibilisieren. Das bedeutet nicht, die Verantwortung nun einzig bei den Lehrpersonen zu verorten, sondern gemeint ist das Ziel einer grundlegenden Förderung eines verantwortungsvollen Bewusstseins für bildungsgerechtigkeitsrelevante Facetten von institutionellen Mechanismen und interaktivem Handeln im Kontext Schule.

Im folgenden Kapitel (Kap. 2) werden die in das Seminar integrierten Reflexionseinheiten zunächst theoretisch fundiert begründet. Dabei wird nicht nur der Zusammenhang zwischen Reflexion, Professionalisierung und Bildungsgerechtigkeit konkretisiert, sondern es wird im Sinne einer „reflexionsorientierte[n] Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (Häcker, 2019, S. 89) auch knapp erläutert, aus welchem Grund welche gerechtigkeits-theoretischen Grundlagen im Seminar thematisiert und in die Reflexion einbezogen werden. In Kapitel 3 werden die didaktisch initiierten Reflexionen, die im Fokus dieses Artikels stehen, in den Gesamtzusammenhang des Seminars eingeordnet und ihr Zusammenspiel mit unterschiedlichen Seminarsitzungen und -inhalten ebenso erläutert wie die Seminardramaturgie insgesamt. Kapitel 4 dient der konkreten Begründung und Vorgehensbeschreibung in Bezug auf den Einsatz der didaktisch aufbereiteten Reflexionsaufgaben und -materialien (die Aufgaben und Materialien befinden sich im Anhang dieses Beitrags), bevor abschließend in einem Erfahrungsbericht (Kap. 5) wesentliche erfahrungsbasierte Erkenntnisse in Bezug auf die Umsetzung der Reflexionseinheiten zusammengefasst werden.

2 Professions- und gerechtigkeits-theoretische Verortung der Reflexionseinheiten

Wie in Kapitel 1 beschrieben, verfolgt das Seminar das Ziel, Studierenden ein Überschreiten der eigenen, oftmals erfahrungsbasierten und möglicherweise durch öffentliche Diskurse geprägten subjektiven Annahmen über Bildungs(un)gerechtigkeit zu ermöglichen, die zu individualisierenden Verantwortungszuschreibungen gegenüber den Schüler_innen neigen können. Ausgehend von diesem Ziel bilden im Seminar insbesondere auch solche gerechtigkeits-theoretischen Ansätze den „inhaltliche[n] Bezugsrahmen“ (Häcker, 2019, S. 89) der Reflexionen, die einen nicht-individualisierenden Blickwinkel wie bspw. eine Fokussierung auf Interaktionen erlauben. Denn nach Häcker bringe

„Theoriereflexion [...] das notwendige ‚Dritte‘ [Hervorh. i.O.], das ‚von außen Kommende‘ [Hervorh. i.O.], d.h. andere Perspektiven und anderes Wissen, insbesondere wissenschaftliches Reflexionswissen ins Spiel, das überhaupt erst die Voraussetzung dafür schafft, das immer bereits Gewusste und Gekannte zu transzendieren“ (Häcker, 2017, S. 39).

Mithilfe von Reflexionsaufgaben soll den Studierenden die Herstellung einer bewussten Verknüpfung zwischen ihren Erfahrungen und subjektiven Vorstellungen und den theoretischen Grundlagen ermöglicht werden (siehe Kap. 4).

Die im Seminar thematisierten und zum Reflexionsanlass genommenen Theorien werden folgend zunächst knapp skizziert (Kap. 2.1). Sie bilden einen wesentlichen Reflexionsbezugspunkt neben biographischen und empirischen Bezugspunkten. Anschließend an die skizzierten theoretischen Bezugspunkte wird die Bedeutung der Reflexionen für den Professionalisierungsprozess der Studierenden ausbuchstabiert (Kap. 2.2).

2.1 (Bildungs-)Gerechtigkeits-theoretische Grundlagen als Reflexionsbezugspunkte

Stojanov zufolge zieht die öffentliche Debatte um Bildungsgerechtigkeit seit PISA ein diskursdominierendes Verständnis von Bildungsgerechtigkeit als Verteilungsgerechtigkeit nach sich, während teilhabe- wie anerkennungstheoretische Grundlagen in ihrer Bedeutung für Bildungsgerechtigkeitsfragen aus dem Blick geraten (vgl. Stojanov, 2011, S. 28; 2008, S. 209f.). Im Fokus der Auffassung von Bildungsgerechtigkeit als Verteilungsgerechtigkeit, die neben anderen Auffassungen im Seminar thematisiert wird, steht einerseits die Frage nach der gerechten Verteilung von wertvollen bildungsbezogenen Ressourcen (vgl. Hübner, 2013, S. 41, 43; Stojanov, 2008, S. 212) wie bspw. von Abschlüssen und Noten (vgl. Stojanov, 2011, S. 35). Andererseits geht es um die Frage

nach Kriterien der Verteilung dieser Ressourcen (vgl. Hübner, 2013, S. 41). Heinrich erachtet dieses verteilungsorientierte Denken als eng mit dem meritokratischen Leistungsdenken verknüpft, demzufolge eine unterschiedliche Verteilung von Bildungsressourcen je nach unterschiedlicher Leistung – als Verteilungskriterium – bei gleichen Startchancen als gerechtfertigt bzw. legitim erscheint (vgl. Heinrich, 2015, S. 241). Mit dieser Vorstellung sei die Annahme und Fokussierung einer individuellen Leistungsverantwortung mittels Anstrengung des jeweils Einzelnen eng verknüpft (vgl. Heinrich, 2010, S. 134): Wenn für Chancengleichheit gesorgt sei, so die das Individuum sensibilisierende Denkweise, liege es in der Verantwortung bzw. Anstrengungsbereitschaft des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin, die Chance auch zu nutzen (vgl. Heinrich, 2010, S. 136). Es kann vermutet werden, dass die – in Kapitel 1 angedeuteten – empirisch erfassten, individualisierenden Erklärungsmuster der Studierenden durch diesen Schwerpunkt des öffentlichen Diskurses mitgeprägt sind.

Neben dem Ansatz der Verteilungsgerechtigkeit werden im Seminar sowohl der Ansatz der Teilhabe- als auch der Ansatz der Anerkennungsgerechtigkeit in ihren Potenzialen und auch Grenzen thematisiert, mit dem Ziel, die Perspektivierung von Bildungsgerechtigkeit zu erweitern. Die Auswahl und Unterscheidung dieser drei als paradigmatisch geltenden Ansätze lehnt sich an die Differenzierung Rickens (2015) und Stojanovs (2011) an.

Im Fokus des teilhabetheoretischen Gerechtigkeitsdenkens stehen die Bedingungen eines menschenwürdigen Lebens (vgl. Stojanov, 2011, S. 38). Neben zu entfaltenden, teilhaberelevanten Grundfähigkeiten des Einzelnen geraten auch jene Ressourcen kritisch in den Blick, derer der bzw. die Einzelne bedarf, um diese Fähigkeiten überhaupt erst entfalten zu können (vgl. Schrödter, 2013, S. 79). Eine Gesellschaft könne gemäß diesem Ansatz als gerecht gelten, wenn allen ihr zugehörenden Menschen das Erreichen der für ein menschenwürdiges und partizipatives Leben notwendigen Grundfähigkeiten ermöglicht werde (vgl. Stojanov, 2011, S. 38). Der Mensch habe einen Anspruch auf die Entfaltung dieser Grundfähigkeiten (vgl. Nussbaum, 1999, S. 85).

Im Fokus des anerkennungstheoretischen Gerechtigkeitsansatzes steht die interaktive Anerkennung in Form von Empathie, Respekt bzw. Recht und sozialer Wertschätzung (Stojanov, 2006; ähnlich Honneth, 1992) sowie kulturell-biographischer Anerkennung (vgl. Stojanov, 2006, S. 163ff.). Die Anerkennungsformen stehen je für eine bestimmte Beziehungsqualität (vgl. Stojanov, 2008, S. 224), die als notwendige Voraussetzung für die Entwicklung einer positiven Selbst- und Weltbeziehung erachtet wird (vgl. Stojanov, 2006, S. 14). Letztgenannter Entwicklungsprozess steht gemäß diesem Ansatz für den Bildungsprozess des Menschen (vgl. Stojanov, 2006, S. 126).

Neben diesen Ansätzen werden im Seminar Grundlagen der Theorie Bourdieus thematisiert, über die sich Fragen der habituellen Passung im Bildungssystem aufwerfen lassen (vgl. Kramer, 2013) und bildungstheoretische Grundlagen (vgl. Humboldt, 1980/1792–1793; Koller, 2012; Klundt, 2017), die ein kritisches Hinterfragen der Bildungsverständnisse der Studierenden erlauben.

Nach te Poel (2019a, S. 161f.) kann auch eine gezielte und reflektierte Konfrontation mit Irritation stiftender wissenschaftlicher Theorie zur Sensibilisierung angehender Lehrkräfte für latent wirkende Mechanismen der (Re-)Produktion von Bildungsgleichheit im Kontext Schule beitragen und Anlass geben, Denkmuster einer individualisierenden Verantwortungsdelegation an die Schüler_innen und ihre Familien wahrzunehmen sowie infrage zu stellen. Das Element der theoretischen Konfrontation wird in dem Seminar eng mit der Veranlassung von Reflexionen verzahnt. Auch dieses dient der Sensibilisierung angehender Lehrkräfte für die Bedeutung des eigenen Lehrer_innenhandelns im Zusammenhang mit bildungsgerechtigkeitsrelevanten Situationen und Fragestellungen.

Die Konfrontation mit den Theorien stellt dabei nicht den alleinigen Reflexionsanlass innerhalb des Gesamtseminars dar. Inwiefern sich die Reflexionskontexte und Ansätze

der insgesamt drei im Seminar vorzunehmenden Reflexionseinheiten unterscheiden und die Reflexionseinheiten miteinander verknüpft sind, wird in Kapitel 3 detailliert dargestellt. Im Folgenden geht es zunächst um die (professions-)theoretische Begründung der Reflexionen.

2.2 Bildungsgerechtigkeitsbezogene Reflexionsanlässe und ihre Bedeutung für den Professionalisierungsprozess der Studierenden

Reflexion ist Häcker zufolge zu verstehen als

„ein rückbezügliches, selbstbezügliches Denken, bei dem eine Spiegelung [...] bzw. ein Abgleich von etwas mit etwas vorgenommen wird [...]. [Es] dient der Selbstvergewisserung und erzeugt Bewusstheit [...] mit dem Ziel [...] [der] Loslösung aus Befangenheiten, Affekten und Verstrickungen“ (Häcker, 2012, S. 268).

Auch im Seminar mit dem Themenschwerpunkt *Bildungsgerechtigkeit* geht es um Reflexion im Sinne eines nachträglichen, sich auf etwas zurückbeziehenden Denkens, das Leonhard und Abels mit Schöns Konzept des „reflection-on-action“ fassen (vgl. Leonhard & Abels, 2017, S. 52). Dieses Konzept bedinge eine distanzierte Betrachtung von Vorausgegangenem (vgl. Leonhard & Abels, 2017, S. 47).

Der vorliegende Beitrag zeigt konkrete Möglichkeiten auf, Reflexionen, die sich jeweils rückbezüglich auf a) die eigene Bildungsbiographie, b) theoretische Auseinandersetzungen (siehe Kap. 2.1) und c) Erfahrungen in der Schulpraxis durch Forschendes Lernen beziehen, in einem Seminar zur Bildungsgerechtigkeitsthematik für angehende Lehrpersonen zu initiieren und miteinander zu verknüpfen. Kontextualisiert durch die Thematik *Bildungsgerechtigkeit* bestehen die Ziele der Reflexionen darin, das Bewusstsein der Studierenden für die je eigenen, im Zusammenhang mit dieser Thematik bedeutsamen Annahmen und Denkmuster und deren handlungspraktische Relevanz zu schärfen, ihnen Möglichkeiten zu bieten, eigene bisherige Annahmen und Denkmuster kritisch zu prüfen und sich hinsichtlich ihrer Stimmigkeit zu vergewissern sowie mögliche Verstrickungen mit bildungsbiographischen Erlebnissen und Erfahrungen zu erkennen und ggf. neue, erweiterte Handlungsoptionen zu erschließen.

Solch ein Reflexionsvermögen erweist sich Terhart (2011, S. 206) zufolge insbesondere aus der Perspektive strukturtheoretischer Professionstheorien als professionalisierungsförderlich. Professionalität in diesem Sinne bedeutet, berufsfeldbezogene Spannungen und Unsicherheiten reflektiert zu bewältigen. So bestimmt bspw. Oevermann (2002, S. 26f.) die Bewältigung der eigenen krisenhaften beruflichen Handlungspraxis und zugleich die „stellvertretende Krisenbewältigung“ (Oevermann, 2008, S. 63) für die Schüler_innen, d.i. die einzelfallorientierte Unterstützung der Schüler_innen bei der Bewältigung ihrer jeweiligen Krisen, als zwei bedeutsame Stufen professionellen Lehrer_innenhandelns. Krise versteht Oevermann laut Dietrich (2014, S. 133) dabei als Normalität, als eine zur Entscheidung auffordernde, nicht vorherbestimmbare Situation.

Das Seminarvorhaben kann in Anlehnung an die skizzierte Professionstheorie Oevermanns insofern einen Beitrag zur Professionalisierung der Studierenden leisten, als die Studierenden in der reflektierten theoretischen wie empirischen Auseinandersetzung bereits ein Gespür für die Komplexität von Bildungsgerechtigkeitsfragen im Kontext Schule sowie für die Vielfalt entsprechender Handlungsbedeutungen, -optionen und -perspektiven aufbauen können. Wie te Poel, Dietz, Ihmig, Schlingmeyer & Heinrich (2020) empirisch zeigen, ist Studierenden die Komplexität und Widersprüchlichkeit ihres angehenden Arbeitsfeldes eher noch nicht bewusst. Eine entsprechend differenzierte und wertschätzende Auseinandersetzung mit dieser Komplexität und Widersprüchlichkeit des zukünftigen Handlungsfeldes während des Studiums kann die Studierenden somit im Sinne einer *reflection-before-action* darin unterstützen, die Praxis als eine solch komplexe anzunehmen und diese nicht als Bedrohung, sondern als Entwicklungschance zu begreifen. Das wiederum kann den Weg hin zu einer positiven Krisenbewältigung als

erste Professionalisierungsstufe ebnen, und zwar im Sinne eines Sich-dieser-Herausforderung-Stellens. Die theoretische Konfrontation dient zudem der Sensibilisierung für – je nach Gerechtigkeitsparadigma – ganz unterschiedliche Handlungsansatzpunkte, bspw. Anerkennung gewähren oder Teilhabe sicherstellen. Das Gespür dafür sowie das Wissen darum können darauf aufbauende Reflexionen in der Handlungspraxis, also gemäß Schön Prozesse des „reflecting-in-action“ (Schön, 1983, S. 56), nach sich ziehen und begünstigen. Diese Reflexionen als bewusste Prozesse kritischen Nachdenkens können wiederum die Bewältigung dieser Handlungssituationen unterstützen.

Die kritische Auseinandersetzung mit den eigenen, möglicherweise individualisierenden Verantwortungszuschreibungen bei Bildungsmisserfolg von Schüler_innen kann schließlich dazu beitragen, die Situation von Schüler_innen umfassender und weniger individuumszentriert einzuschätzen und zu verstehen. Das kann die Bewältigung der Herausforderung einer stellvertretenden Krisenbewältigung als zweite Professionalisierungsanforderung erleichtern, da ein insgesamt weiterer und weniger vorgeprägter Blick ein größeres Einlassen auf den jeweiligen Einzelfall in seiner Besonderheit und seinen Zusammenhängen ermöglicht. Das kann sich wiederum als förderlich für das Eingehen eines „Arbeitsbündnis[s]“ (Overmann, 2002, S. 46) mit den Schüler_innen als wesentlichem Bestandteil der Lehrerverberufung erweisen.

3 Einordnung der Reflexionseinheiten in die Gesamtkonzeption des Seminars

Die insgesamt drei didaktisch initiierten Reflexionen werden gezielt an unterschiedlichen Zeitpunkten im Seminarverlauf eingesetzt und erfüllen je nach Lage im Gesamtseminar unterschiedliche Funktionen. Die Verdeutlichung dieser Funktionen macht eine knappe Darstellung der Semindramaturgie erforderlich, die folgend vorgenommen wird, bevor die Reflexionseinheiten in Kapitel 4 konkretisiert werden.

Leonhard und Abels (2017, S. 52) sehen es als Aufgabe von in der Lehrerverberufung tätigen Personen an, Reflexionsanlässe zu schaffen, die eine subjektive Relevanz für die angehenden Lehrpersonen aufweisen. Entsprechend bildet die erste der drei Reflexionseinheiten, die an den Bildungsbiographien und subjektiven Annahmen der Studierenden ansetzt, den Ausgangspunkt aller weiteren Reflexionseinheiten und ist auch den inhaltlichen Seminarsitzungen vorgeordnet. Diese erste Reflexionseinheit umfasst – nach einem semindkonstituierenden Auftakt in der ersten Seminarsitzung – die gesamte zweite Seminarsitzung (vgl. Tab. 1 auf der übernächsten Seite). Ihre Funktion besteht darin, einerseits die jeweils eigenen schulischen (Un-)Gerechtigkeitserfahrungen der Studierenden aufzugreifen sowie andererseits die subjektiven Vorverständnisse von Bildungsgerechtigkeit einzuholen, über die die Studierenden – bewusst oder unbewusst – verfügen und die mit den je eigenen Erfahrungen verknüpft sein können. Da der Lehrerverberufung einer Person Hülfe zu Folge immer implizit auch durch deren eigene Schulerfahrungen als Schüler_in und somit durch den je eigenen Schülerhabitus mitgeprägt ist (vgl. Hülfe, 2018), erweist sich das Anknüpfen an die jeweils eigenen bildungsbiographischen Gerechtigkeitserfahrungen der Studierenden und angehenden Lehrpersonen als besonders relevant. Das reflexive Einholen dieser Erfahrungen sowie die – in späteren Reflexionseinheiten folgenden – theoretischen und empirischen Konfrontationen – sollen einen reflektierten Zugang zum eigenen Lehrerverberufung und seinen Prägungen und damit Professionalisierungsprozesse ermöglichen.

Dem Einholen der subjektiven Vorverständnisse dienen die Aufgaben „Biographischer Spaziergang“ und daran anschließende Definitionsaufgaben (vgl. Kap. 4). Entsprechend ihrer Lage am Beginn des Gesamtseminars erfüllt die Sitzung die Funktionen, den Studierenden einen persönlich-biographischen sowie berufsbezogenen Zugang zur Thematik zu ermöglichen und sie für die Thematik aufzuschließen. Da es laut Leonhard und Abels (2017, S. 52) eine Aufgabe der Lehrerverberufung ist, Räume zu eröffnen, „die

ein gemeinsames Zurückblicken auf die Erfahrung erlauben“ (Leonhard & Abels, 2017, S. 52), erfüllt diese Reflexionseinheit auch die Funktion, die Studierenden in einen themenbezogenen Austausch untereinander zu bringen.

Der ersten Reflexionssitzung folgt ein theoretisch ausgerichteter Block im Umfang von vier Seminarsitzungen (siehe Tab. 1), der inhaltlich die in Kapitel 2 skizzierten gerechtigkeits- und bildungstheoretischen Grundlagen umfasst. Diese werden um Fallanalysen, Anwendungsaufgaben und Diskussionen ergänzt. Ebenso wie laut Klundt (2017, S. 51) Studien zur Thematik „Bildungsgerechtigkeit“ immer auch auf das ihnen zugrundeliegende Verständnis von Bildung zu befragen sind, sollen die Studierenden in der Konfrontation mit den theoretischen Grundlagen ihre subjektiven Vorverständnisse von Bildungsgerechtigkeit, die in der ersten Reflexionssitzung rückblickend betrachtet und mithilfe von Definitionen festgehalten wurden, auf darin implizit enthaltene Vorstellungen von Bildung hinterfragen und die eigenen Gerechtigkeitsvorstellungen ggf. in der bewussten Auseinandersetzung mit der Theorie erweitern. Dieses Anliegen bildet den Schwerpunkt der zweiten Reflexionseinheit innerhalb der Seminar dramaturgie.

Dass sich die Konfrontation mit wissenschaftlichen Theorieansätzen, die von den je eigenen Annahmen abweichen, als reflexions- und lernförderlich erweisen kann, legt bspw. Cramer (2014) dar. Te Poel (2017) veranschaulicht anhand empirischer Daten, inwiefern Studierende solch eine Konfrontation auch selbst als Erweiterung der eigenen Perspektive und Denkoption wahrnehmen und werten. Die zweite Reflexionseinheit findet entsprechend im Anschluss an den Theorieblock statt, der rückbezüglich in eine Beziehung zu den (Selbst-)Erkenntnissen der ersten Reflexionseinheit gesetzt wird (Details siehe Kap. 4).

Die dritte in das Gesamtseminar integrierte Reflexionseinheit (Sitzung 14, siehe Tab. 1) bezieht sich nachgelagert auf empirische Seminarelemente (Sitzungen 8–11, 13, 14), die auch eine von den Studierenden selbst durchzuführende empirische Praxisforschungsstudie umfassen. Während die Sitzungen neun und zehn der Vorstellung und Diskussion ausgewählter prominenter und aktueller empirischer Studien dienen, die unterschiedliche Mechanismen und Praktiken der (Re-)Produktion von Bildungsungerechtigkeit im Kontext Schule erkennen lassen, werden in der achten Sitzung jeweils eigene empirische Praxisforschungsstudien der Studierenden vorbereitet. Im Sinne des Forschenden Lernens als einem „Lernen im ‚Medium‘ von Forschung“ (Fichten, 2010, S. 133; Hervorh. i.O.) erfüllt die Praxisforschungsstudie nicht nur die Funktion, Theorie und berufliche Praxis eng miteinander zu verknüpfen, sondern sie soll den Studierenden auch die Möglichkeit eröffnen, jeweils eigenen seminarbezogenen Fragen in Bezug auf die schulische Handlungspraxis nachgehen zu können, indem ein forschend-distanzierter Blick auf diese Praxis eingenommen wird. Ausgehend von einer in der achten Sitzung entwickelten eigenen Fragestellung führen die Studierenden dafür jeweils zu zweit eine ethnographische Beobachtung im schulischen Unterricht oder in einer anderweitigen Bildungseinrichtung durch. Alternativ kann mit Interviews gearbeitet werden. Der Schwerpunkt der Ethnographie ergibt sich einerseits aus der inhaltlichen Schwerpunktsetzung des Seminars, das interaktive Praktiken im Kontext Schule in den Fokus rückt. So sind „Praktiken im Feld nur durch Teilnahme und Anwesenheit erfahrbar“ (Budde, 2014, S. 135). Andererseits ist es gerade das Erfahren von Praxis, hier unter dem inhaltlichen Fokus des Seminars, das den Studierenden einen weiteren Zugang zum Thema und damit neue Reflexionsimpulse ermöglichen soll.

In der dreizehnten und vierzehnten Sitzung arbeiten die Studierenden angeleitet in Kleingruppen rekonstruktiv am selbst erhobenen empirischen Fallmaterial, indem sie dieses mit Blick auf die eigene Forschungsfrage interpretieren (zur angeleiteten Fallarbeit im Seminar siehe auch te Poel, 2019b). Ziel und Kern der Praxisforschungsstudie ist ein jeweiliger subjektiver Lerngewinn der Studierenden, nicht die Bearbeitung wissenschaftlicher Forschungsdesiderata.

Die dritte Reflexionseinheit findet zeitlich nach der Auseinandersetzung mit den prominenten empirischen Studien sowie nach der Durchführung und Interpretation der Praxisforschungsarbeiten statt. Im Fokus dieser Reflexion steht einerseits ein rückbezüglicher Blick auf die subjektiven Erkenntnisse der Studierenden im Zuge ihrer Auseinandersetzung mit den prominenten wie eigenen empirischen Studien im Rahmen der Seminarthematik. Andererseits geht es darum, auch diese Erkenntnisse in ein Verhältnis zu den eigenen subjektiven Annahmen und Vorstellungen zu setzen, um sich somit in der Konfrontation mit dem empirischen Material eigener Orientierungen und Annahmen bewusst zu werden, diese kritisch zu hinterfragen und ggf. neue Orientierungsmöglichkeiten zu erschließen. Das selbst erhobene, empirische Material stellt dabei einen erlebten, aber dennoch fremden beobachteten Fall dar, gegenüber dem die Studierenden in jene Distanz treten können, die für die Selbstreflexion entlang des Falls notwendig ist. Die Durchführung der Praxisforschungsstudie sowie die abschließende Reflexionseinheit, die auch die Funktion erfüllt, den Erkenntnisgewinn insgesamt in den Gesamtzusammenhang der Bildungsgerechtigkeitsthematik einzuordnen, bilden die zu erbringende Studienleistung für dieses Seminar. Der Gesamttablauf des Seminars wird im Folgenden tabellarisch abgebildet:

Tabelle 1: Seminarablaufplan

Sitzung	Thema
1	Konstituierende Sitzung
2	Bildungs(un)gerechtigkeit. Den eigenen Zugang reflektieren & Fragen entwickeln Reflexionszeitpunkt I
3	Was ist eigentlich Bildung? Bildungstheoretische Anfragen
4	Bildungsgerechtigkeit verteilungstheoretisch denken
5	Bildungsgerechtigkeit anerkennungstheoretisch denken. Arbeit am Fall
6	Bildungsgerechtigkeit teilhabetheoretisch denken
7	Anerkennungsgerechtigkeit versus Begabungsgerechtigkeit. Ein Planspiel Reflexionszeitpunkt II
8	Erarbeitung eines Forschungsdesigns & Thema Datenschutz. Vorbereitung der Praxisforschungsstudien
9	Präsentation & Diskussion aktueller empirischer Studien zum Rahmenthema. Praktiken und Mechanismen der (Re)Produktion von Bildungs(un)gleichheit im Kontext Schule
10	Präsentation & Diskussion aktueller empirischer Studien zum Rahmenthema. Praktiken und Mechanismen der (Re)Produktion von Bildungs(un)gleichheit im Kontext Schule
11	Individuelle Beratung zur Umsetzung der eigenständig durchzuführenden Praxisforschungsstudien
12	Habitus(un)passung im Kontext Schule. In Anlehnung an Bourdieu den eigenen Habitus erkunden
13	Fallarbeit am Material der Praxisforschungsstudien
14	Fallarbeit am Material der Praxisforschungsstudien Reflexionszeitpunkt III
15	Seminarabschluss und Evaluation

4 Sensibilisierung angehender Lehrpersonen für Bildungsgerechtigkeitsfragen mithilfe von bildungsbiographischen, theoriegestützten und praxisbezogenen Reflexionen – Konkrete Umsetzungen

Im Folgenden wird die Durchführung der drei Reflexionseinheiten im Rahmen des Seminars zum Thema Bildungsgerechtigkeit beschrieben, wobei inhaltliche Schwerpunkte wie didaktisch-methodische Arbeitsschritte begründet werden und der Einsatz entwickelter Materialien (Kap. 6) konkretisiert wird.

Reflexion I: Die erste Reflexionseinheit zu Beginn des Gesamtseminars (Sitzung 2) beinhaltet ein mehrschrittiges Verfahren der bewussten Auseinandersetzung mit den eigenen bildungsbiographischen Erfahrungen und den eigenen Vorstellungen davon, was Bildungsgerechtigkeit bedeutet. Damit jede_r Studierende einen persönlichen Zugang zur Thematik finden kann, besteht der erste Reflexionsschritt in einer Einzelarbeit (siehe M I). Die Studierenden werden in diesem Arbeitsschritt aufgefordert, gedanklich in ihrer Bildungsbiographie spazieren zu gehen und in den Situationen zu verweilen, in denen sie sich selbst ungerecht behandelt gefühlt oder aber Ungerechtigkeit miterlebt haben. Die Notizen, die die Studierenden in dieser Reflexionsphase anfertigen, sind allein für sie selbst bestimmt. Die Nicht-Veröffentlichung soll ein tieferes und ehrlicheres Reflektieren ermöglichen, da die Studierenden keine Sorge haben müssen, dass für sie möglicherweise Unangenehmes zur Diskussion gestellt wird. Der Rahmen der Einzelarbeit bietet den Studierenden die Möglichkeit, sich zunächst für sich, ohne Einfluss der anderen, auf das Thema einzulassen.

Nach diesem Reflexionsschritt finden sich die Studierenden jeweils zu dritt oder zu viert an einem vorbereiteten Placemat-Plakat (siehe M II) zusammen. Die Gruppen können entweder zugelost werden, bspw. indem sich die Aufgabenzettel der ersten Reflexionsphase farblich unterscheiden und jeweils vier Aufgabenzettel in der Seminargruppe gleichfarbig sind, oder aber den Studierenden wird die Möglichkeit gegeben, sich selbst in Gruppen zusammenzufinden. Methodisch arbeiten die Studierenden nun mit Hilfe einer Kombination aus Placemat-Methode und stummem Schreibgespräch weiter (Anleitungen siehe M II). Da die Methode im Ganzen sehr komplex und vielschrittig ist, wird der gesamte weitere Ablauf mit Hilfe einer visuell unterstützenden PowerPoint-Präsentation (M II) vorab erklärt. Die PowerPoint-Präsentation bzw. die jeweils durchzuführenden Schritte bleiben während des Arbeitsprozesses zur Vergewisserung eingeblendet.

Reich (2012, o.S.) zufolge ist die Placemat-Methode dazu geeignet ist, Vorstellungen zu aktivieren und – in diesem Fall durch eine Verschriftlichung – für den weiteren Lernprozess verfügbar zu machen. Das geschieht im Seminar, indem die Studierenden in dieser Phase zunächst jede_r für sich in einer Ecke des Placemat-Plakates aufschreiben, was sie unter Bildungsgerechtigkeit verstehen. Die Notizen aus der vorherigen bildungsbiographischen Einzelarbeit können als Hilfestellung und Gedankenanstoß für die hier geforderte, abstraktere Ausformulierung eigener Vorstellungen und Annahmen dienen. Die Studierenden sprechen in dieser Phase nicht miteinander.

Ein Austausch über die notierten Vorstellungen findet erst ab der zweiten Phase des Gruppenarbeitsprozesses zunächst mit Hilfe des stummen Schreibgesprächs statt. Der Austausch über die Gedanken innerhalb der Gruppe dient Reich (2012, o.S.) zufolge der Anreicherung eigener Gedanken sowie dem kritischen Hinterfragen dieser. Das stumme Schreibgespräch weist Parallelen zum kreativen Schreiben auf, das laut Jaszuz und Jaszuz (2010, S. 236) einerseits der Verdichtung und Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Vorstellungen sowie andererseits als Rückmeldetechnik dient. Die Anlage des Gespräches als Schreibgespräch ermöglicht den Studierenden einen symbolisch gestützten und visualisierten Gedankenaustausch, indem beispielsweise auch verschiedene Farben verwendet werden können. Als Rückmeldetechnik regt es gemäß dem Ziel dieser

Seminarsitzung, „Kontexte [...] zu schaffen, die ein gemeinsames Zurückblicken auf die Erfahrung erlauben“ (Leonhard & Abels, 2017, S. 52), die Auseinandersetzung und Kommunikation zwischen den Studierenden in Bezug auf die Thematik an. Die zunächst „stumme“, schriftliche Kommunikation fordert alle Beteiligten gleichermaßen dazu auf, die Beiträge der jeweils anderen zunächst genau zu lesen, um schriftlich darauf Bezug nehmen zu können.

In der dritten Phase wird die schriftliche Auseinandersetzung durch die mündliche ergänzt und ersetzt (siehe M II). Die Studierenden erhalten den Auftrag, aus den jeweiligen Notizen und schriftlichen Diskussionen eine gemeinsame Definition von Bildungsgerechtigkeit zu entwickeln, in der sich alle Gruppenmitglieder wiederfinden, oder aber – falls die Gruppe keinen gemeinsamen Nenner findet – die Unterschiede innerhalb der Gruppe transparent zu verschriftlichen. Ihre Ergebnisse halten die Gruppen auf dem mittleren Placemat-Blatt fest. Dieses ist so auf dem Plakat befestigt, dass es abschließend herausgetrennt werden kann. Dieser Arbeitsschritt dient der Vorbereitung einer größeren Diskussion im Plenum.

Damit alle Studierenden wissen, was in den jeweils anderen Gruppen erarbeitet wurde, werden die Ergebnisse anschließend im Plenum präsentiert, indem die Gruppen das mittlere Blatt ihres Plakates vorne vorstellen und erläutern. Bereits an dieser Stelle sollen und können kritische Nachfragen wie auch Vergleiche unterschiedlicher Definitionen weitere Reflexionen und neue Perspektivierungen anstoßen. Der dozierenden Person kommt hier die Aufgabe einer in positiver Art und Weise provozierenden, ggf. etablierte Denkmuster hinterfragend irritierenden Gesprächsführung zu. Gezielte weitergehende und (kritische) Nachfragen, Gegenbeispiele oder zur Diskussion gestellte „Was-wäre-wenn?“-Fragen können sich dabei als hilfreich erweisen. Keinesfalls sollten die Definitionen der Studierenden lediglich aneinandergereiht präsentiert und unhinterfragt stehen gelassen werden.

Insgesamt erfüllt diese Sitzung die – in Kapitel 3 bereits beschriebene – Funktion, den Studierenden ein bewusstes Erschließen sowie auch ein erstes Hinterfragen ihrer eigenen themenbezogenen Erfahrungen, Annahmen und Vorstellungen zu ermöglichen. Für letztgenannten Aspekt kommt dem angeleiteten und moderierten Austausch eine wichtige Bedeutung zu. Weil diese Sitzung den Ausgangs- und Anknüpfungspunkt für die weiteren Reflexionseinheiten bildet und somit die hier erreichte Reflexionstiefe wie Reflexionsmotivation grundlegend für Entwicklungsprozesse während des Seminars sind, wird diese erste Reflexionseinheit im zeitlichen Umfang einer gesamten Sitzung gestaltet.

Reflexion II: Die zweite angeleitete Reflexion findet nach dem Theorieblock in der siebten Veranstaltungssitzung statt. Im Fokus steht hier das bewusste und initiierte In-Beziehung-Setzen der eigenen Vorstellungen und Vorverständnisse der Studierenden mit den bis dahin erarbeiteten theoretischen Grundlagen. Konkret werden die Studierenden dafür mit ihren in der zweiten Sitzung erarbeiteten Annahmen und Definitionen erneut konfrontiert, was voraussetzt, dass deren Verschriftlichungen von der dozierenden Person aufbewahrt und wieder mitgebracht werden. Die Studierenden werden gebeten, ihre verschriftlichten Annahmen und Definitionen unter Rückbezug auf die Theorie oder ausgewählte theoretische Ansätze aus dem Seminar noch einmal zu prüfen und ggf. Veränderungen vorzunehmen, falls sich diese weiterentwickelt, ausdifferenziert oder konkretisiert haben (M III). Die Studierenden bearbeiten diesen Auftrag zunächst schriftlich in Einzelarbeit, so dass jede_r Studierende einen eigenen Reflexionszugang finden und vertiefen kann.

Den Studierenden wird hier die Möglichkeit eröffnet, Entwicklungen und Veränderungen bewusst wahrzunehmen. Die zu Beginn verschriftlichten Annahmen und Definitionen helfen, den eigenen Ausgangspunkt wieder in Erinnerung zu rufen und mit dem

neu erworbenen Wissen zu verknüpfen oder zu kontrastieren. Cramer (2014, S. 346) zufolge können wissenschaftliche Theorien in die jeweils subjektiven Theorien von Menschen integriert werden. Die Bedeutsamkeit letztgenannter für das Handeln bestehe in ihrem Einfluss auf die Interpretation von praktischen Erfahrungen und Situationen. Sofern die Studierenden also zu Beginn des Seminars in ihren Definitionen noch zu einem Verständnis von Verteilungsgerechtigkeit, möglicherweise einhergehend mit einer eher individualisierenden Verantwortungszuschreibung an die Schüler_innen und ihre Familien, neigen, lassen die Reflexionen an dieser Stelle bspw. erkennen, ob sich dieses Verständnis hin zu einem auch Interaktions- und Systemaspekte berücksichtigenden Denken erweitert oder verändert hat.

Nach der Einzelarbeit erhalten die Studierenden Zeit, um sich mit dem bzw. der Sitznachbar_in auszutauschen. Dabei bringen sie jeweils nur die Reflexionen ins Gespräch ein, die sie preisgeben möchten. Der bzw. die jeweilige Gesprächspartner_in erhält den Auftrag, dem bzw. der jeweils anderen zuzuhören und nachzufragen. Der Austausch erfüllt die Funktion, Unklarheiten zu entdecken und zu klären. Ferner kann die Kommunikation neue Denkstrukturen festigen. Schließlich erhalten die Studierenden im Sinne eines klassischen Think-pair-share-Verfahrens (Bönsch & Kaiser, 2002, S. 80–83) noch die Möglichkeit, das, was sie der Gesamtseminargruppe mitteilen möchten, ins Plenum einzubringen und zu diskutieren. Auch dieser Austausch kann helfen, noch Unklares auch für den bzw. die je Einzelne_n deutlicher werden zu lassen oder Fragen aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten. In diesem Austausch geht es dezidiert nicht um eine Bewertung der Reflexionen, sondern um die Ermöglichung eines „handlungs- und zeitentlastete[n] Raume[s]“ (Häcker, 2017, S. 40), in dem mittels „der Befremdung des eigenen Blicks durch exzentrische ‚Dritte‘“ (Häcker, 2017, S. 40; Hervorh. i.O.) neue Betrachtungsweisen generiert werden können.

Reflexion III: Die dritte Reflexion findet am Ende des Gesamtseminars und nach der von den Studierenden durchzuführenden Praxisforschungsstudie statt. Im Fokus dieser Reflexion steht die Praxisreflexion anhand empirischer Materialien wie bspw. anhand der selbst angefertigten Beobachtungsprotokolle, wobei die Praxisforschungserfahrungen und -erkenntnisse rückblickend auch in den eigenen Entwicklungs- bzw. Lernprozess während des Gesamtseminars eingeordnet werden sollen. Die besondere Bedeutsamkeit dieser Reflexion besteht darin, dass die Studierenden zunächst ihren eigenen Fragestellungen forschend nachgehen, bevor damit verknüpfte Erkenntnisse reflektiert und in ein Verhältnis zu den theoretischen Seminargrundlagen wie zu den vorausgehenden Selbstreflexionen gesetzt werden. Wie te Poel (2017) zeigt, ist es die subjektive Bedeutsamkeit von Themen, die die Auseinandersetzung mit Theorie für Studierende interessant werden lässt und dazu beiträgt, dass Theorie und Praxis reflektiert in ein entwicklungsförderliches Verhältnis zueinander gesetzt werden können. An dieser Stelle bilden – anders als zum Zeitpunkt der ersten Reflexion – subjektiv bedeutsame Praxiseinblicke den Bezugspunkt der Reflexionen. Die Bedeutsamkeit wird über die je eigenen Fragen, ausgehend von denen die Studierenden die Praxis in den Blick nehmen und die im Seminar entwickelt werden, hergestellt. Das selbst erhobene empirische Material und seine Interpretation sind der kritischen Überprüfung eigener berufsbezogener Orientierungen am fremden Fall dienlich.

Als Bestandteil der zu erbringenden unbenoteten Studienleistung¹ wird die Reflexion von jeder bzw. jedem Studierenden einzeln bearbeitet, auch wenn die Praxisforschungsstudien jeweils zu zweit oder zu dritt durchgeführt werden. Die Studierenden erhalten Leitfragen, an denen sie sich bei ihren Reflexionen orientieren können. Die Reflexionen können ebenso von eigenen Fragestellungen und Reflexionsanliegen ausgehen. Insgesamt

¹ Die Studienleistung ist an der Universität Bielefeld von zu erbringenden Prüfungsleistungen zu unterscheiden. Sie bleibt unbenotet und dient dem Nachweis einer aktiven Teilnahme am Seminar.

samt wird mit der Reflexionsdramaturgie das Ziel verfolgt, den Studierenden eine vertiefte Auseinandersetzung mit ihren eigenen Vorstellungen und Annahmen in der Verknüpfung mit Theorie und berufsbezogenen Praxiseinblicken zu ermöglichen.

5 Erfahrungsbericht: Reflexion der Reflexionseinheiten

Die dargestellten seminarintegrierten Reflexionen stellen das Ergebnis eines bereits zweimal durchgeführten und jeweils weiterentwickelten Seminars dar. Rückblickend auf den Verlauf und die Durchführung des Seminars lassen sich Hinweise für die Umsetzung der Reflexionseinheiten ableiten sowie Knackpunkte identifizieren.

Zunächst wurde deutlich, dass für die erste Reflexionseinheit (Sitzung zwei) hinreichend Zeit einzuplanen ist. Insbesondere die moderierte Diskussion der jeweils präsentierten Gruppenarbeitsergebnisse bedarf ausreichend Zeit, damit alle Gruppen im Seminargespräch zu einem weiteren Nachdenken über ihre Vorstellungen und ggf. Positionen angeregt werden können. Es hat sich als hilfreich erweisen, während der Umsetzung der komplexen Reflexionsschritte vor dieser Diskussion im Plenum klare Zeitvorgaben zu machen und auf deren Einhaltung zu achten. Auch bedarf es an dieser Stelle einer sehr spontanen und situativen sowie zugleich kritisch-konfrontativ nachfragenden Seminar-moderation, auf die die dozierende Person sich unter Bezugnahme auf Techniken der Gesprächsführung und auch über die Aneignung eines breiten inhaltlichen Wissens, das einer kritischen Konfrontation dienen kann, bis zu einem gewissen Grad vorbereiten kann.

Oftmals lassen die Definitionsergebnisse der ersten Reflexionseinheit eine Ausdeutung von Bildungsgerechtigkeit als Chancengleichheit bei den Studierenden erkennen. Es hat sich daher als sinnvoll herausgestellt, die anschließende dritte Seminarsitzung mit einer Kritik am Chancengleichheitsbegriff zu beginnen, bevor auf den Bildungsbegriff eingegangen wird (vgl. Tab. 1). Vielen Studierenden scheint erfahrungsgemäß eine kritische Sicht auf den Begriff der Chancengleichheit eher nicht geläufig. Alternativ kann diese Kritik am Chancengleichheitsbegriff auch von der dozierenden Person anknüpfend an eine von den Studierenden erarbeitete Definition bereits in der zweiten Sitzung im Seminargespräch eingebracht und zur Diskussion gestellt werden. Dabei ist deutlich hervorzuheben, dass sich die Kritik nicht auf das Ergebnis der Studierenden bezieht, sondern eine weitere Auseinandersetzung ausgehend von einer neuen Perspektivierung anregen soll.

Im Zuge der zweiten Reflexion (Sitzung 7) hat es sich als hilfreich herausgestellt, die Aufgabenstellung sehr konkret und auch auf einzelne Theorien bezogen zu formulieren, damit das hier angezielte In-Beziehung-Setzen von Theorie und subjektiven Annahmen gelingt und eine möglichst entwicklungsförderliche Reflexionstiefe in Bezug auf den Reflexionsgegenstand angezielt werden kann. Die dritte und letzte Reflexion in ihrem Zusammenhang mit der Praxisforschungsstudie nehmen die Studierenden erfahrungsgemäß als sehr gewinnbringend wahr. Das melden sie u.a. in Evaluationsbögen zurück, die am Ende des Gesamtseminars ausgegeben werden, um die Perspektiven und Einschätzungen der Studierenden in Bezug auf das Seminar einzuholen. Zu beachten ist bei diesem Reflexionssetting, dass die an die Studierenden gestellte Anforderung der Beforschung von Praxis sehr umfangreich ist. Es hat sich als sinnvoll erwiesen, den Schwerpunkt der Studienleistung eindeutig auf die Reflexion dieses Praxiseinblicks zu legen und die Studierenden lediglich jene Ausschnitte aus den geführten Interviews transkribieren bzw. jene Beobachtungen im Sinne dichter Beschreibungen verschriftlichen zu lassen, die sie für den eigenen Erkenntnisgewinn als besonders relevant erachten und die daher in den Seminarsitzungen 13 und 14 vertieft interpretiert werden sollen. Die Reflexionen sollen sich auf diese Interpretationen beziehen.

Auch ist zu beachten, dass Studierende im Master bedingt durch das Praxissemester bereits mit weiteren Praxisforschungsstudien konfrontiert sein können oder aber solche

Studien bereits umfassend durchgeführt haben. Das kann zu Doppelbelastungen oder einer „Nicht-schon-wieder-Haltung“ führen. Sehr positiv wurde von den Studierenden die diesbezügliche Variante aufgenommen, dass die Praxisforschungsstudien von den Studierenden im Bachelor als Studienleistung durchgeführt werden, während die Studierenden im Praxissemester oder darüber hinaus nach eigener Entscheidung alternativ auch eine klassische Form der Studienleistung wie bspw. eine Textvorstellung erbringen können. Die Studierenden im Master arbeiten dennoch in den Interpretationssitzungen des Seminars mit am Material der Bachelor-Studierenden.

Abschließend kommt bei den Studierenden häufig der Wunsch auf, im Seminar noch einmal Raum für einen gemeinsamen Austausch über die jeweils individuellen Erkenntnisgewinne im Zuge der Praxisforschungsstudien zu geben. Für diesen Austausch bietet sich die letzte Seminarsitzung an.

Die Ergebnisse der Reflexionseinheiten wurden bisher nicht beforscht. Geplant ist die Beforschung solch bildungsbiographischer und kasuistischer Reflexionseinheiten sowie ihrer Verschränkung im Rahmen der Teilmaßnahme *Praxisreflexion als Habitusreflexion* des vom BMBF geförderten Projekts BiProfessional (FKZ: 01JA1908) im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Die Teilmaßnahme zielt auf die Anbahnung eines professionellen Habitus bei (angehenden) Lehrpersonen sowie auf die Sensibilisierung (angehender) Lehrpersonen für die Bildungsbedeutsamkeit habitueller Passungsverhältnisse im Kontext Schule allgemein und des eigenen Lehrerhabitus im Besonderen. Ausgehend von diesem Ziel werden im Rahmen der Teilmaßnahme Lehrmaterialien für die erste und dritte Phase der Lehrerbildung entwickelt, die die oben genannten bildungsbiographischen und kasuistischen Reflexionsformate aufgreifen und weiterentwickeln. Die kritische Reflexion von impliziten insbesondere anerkennungsbedeutsamen Handlungsorientierungen, Handlungskonsequenzen und -alternativen der (angehenden) Lehrpersonen mit dem Ziel der Anbahnung eines professionellen Habitus, im Sinne eines reflektierten Lehrer_innenhabitus, rückt dabei in den Fokus. Über die qualitativ-rekonstruktive Beforschung der Reflexionseinheiten und -ergebnisse sollen unterschiedliche (sich anbahnende) Lehrerhabitus und mögliche Habitustransformationen erfasst sowie Möglichkeiten der Initiierung von Transformation identifiziert werden.

6 Materialien

M I

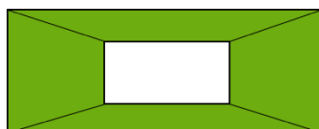
Reflexionsauftrag – Einzelarbeit (10 Min)

Gehen Sie gedanklich in Ihrer schulischen Biographie spazieren. Bleiben Sie an den Stellen stehen, an denen Sie sich ungerecht behandelt gefühlt haben oder Erfahrungen gemacht haben, die Sie als ungerecht erlebt haben. Schauen Sie sich diese Situationen genau an und beschreiben Sie diese.

M II

2. Stummes Schreibgespräch

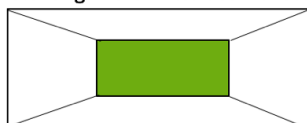
1. Finden Sie sich zu viert in Ihrer Gruppe an einem Plakat zusammen und nehmen Sie Ihre Reflexionsnotizen mit.
2. Notieren Sie **jeder für sich** auf einer Seite des Plakates, was Sie unter Bildungsgerechtigkeit verstehen. Ihre Reflexionsnotizen sollen als Impuls dienen und können in Ihre Definition einfließen. (7 Min.)



2. (Stummes) Schreibgespräch

3. Nehmen Sie in einem stummen Schreibgespräch schriftlich! Bezug auf die Beiträge Ihrer Gruppenmitglieder (Kommentare, Impulse, Erweiterungen) (12 Min)
4. Definieren Sie danach **entweder** gemeinsam in Ihrer Gruppe unter Einbezug Ihrer Notizen *Bildungsgerechtigkeit* **oder** arbeiten Sie die Unterschiede Ihrer Definitionen heraus und systematisieren Sie diese. Schreiben Sie Ihre Definition **oder** Gegenüberstellung in die Mitte des Plakates (Jetzt dürfen Sie reden!)

(15 Min)



Schreibgespräch

5. Trennen Sie den mittleren Plakatbereich heraus und stellen Sie nacheinander der Gesamtgruppe Ihre Ergebnisse vor.

M III

Reflexionsauftrag – Einzelarbeit

Schauen Sie sich die Definition Ihrer Gruppenarbeit sowie Ihre Placemat-Notizen aus der zweiten Sitzung noch einmal an. Würden Sie die Definition und Ihre Annahmen aus der zweiten Sitzung aus Ihrer jetzigen Perspektive verändern? Bitte beschreiben Sie jede Veränderung genau und **begründen** Sie diese. Stellen Sie dabei auch konkrete Bezüge zu den im Seminar bearbeiteten Theorien her, falls die Auseinandersetzung mit der Theorie eine Rolle für die Veränderungen spielt. Sollten Sie nichts verändern wollen, begründen Sie bitte auch das.

M IV

Mögliche Leitfragen für die Reflexion der Praxisforschungsstudie

- Welche Antworten auf das der Studie zugrundeliegende Erkenntnisinteresse haben Sie gefunden?
- Welche Erkenntnisse nehmen Sie aus der Studie für sich und Ihre weitere berufliche Laufbahn mit?
- Welche neuen und weiteren Fragen hat Ihre Studie für Sie aufgeworfen?
- Wie würden Sie Bildungsgerechtigkeit zum jetzigen Zeitpunkt definieren?
- Bitte betrachten Sie noch einmal Ihre Reflexionen aus der zweiten und der siebten Sitzung. Hat sich durch die Praxisforschungsstudie etwas an Ihren vorherigen Vorstellungen, Annahmen und Definitionen verändert? Was? Welche Entwicklung Ihrer Vorstellungen, Annahmen und Definitionen hat sich während des Gesamtseminars vollzogen?
- Wenn Sie das Seminar in seinem Gesamtzusammenhang betrachten. Was ist Ihr abschließendes (inhaltliches) Resümee?

Literatur und Internetquellen

- Baumert, J., & Maaz, K. (2010). Bildungsungleichheit und Bildungsarmut. Der Beitrag von Large-Scale-Assessments. In G. Quenzel (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 159–). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92576-9_8
- Budde, J. (2014). Differenz beobachten? In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethé & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 133–148). Bielefeld: transcript.
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (4), 344–357.
- Dietrich, F. (2014). *Professionalisierungskrisen im Referendariat*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03525-9>
- Dietrich, F., Heinrich, M., & Thieme, N. (2013). Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘ – Zur Einführung in den Band. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und*

- empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 11–32). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3>
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhard (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6
- Häcker, T. (2012). Portfolioarbeit im Kontext einer reflektierenden Lehrer/innenbildung. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität* (S. 263–289). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18941-3_15
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, N. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz. Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M. (2010). Bildungsgerechtigkeit. Zum Problem der Anerkennung fragiler Bildungsprozesse innerhalb neuer Steuerung und demokratischer Governance. In S. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwig & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Demokratie* (S. 125–143). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzs38.11>
- Heinrich, M. (2015). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In V. Manitius, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 235–255). Münster et al.: Waxmann.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hübner, D. (2013). Bildung und Gerechtigkeit: Philosophische Zugänge. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 35–55). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_2
- Humboldt, W. von (1792–1793). Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden, Bd. 1* (3., gegenüber der 2. unveränd. Aufl.) (S. 234–240). Darmstadt: WBG (Nachdruck 1995).
- Jaszuz, G., & Jaszuz, R. (2010). Kreatives Schreiben in sozialpädagogischen Ausbildungsgängen. In R. Jaszuz & H. Küls (Hrsg.), *Didaktik der Sozialpädagogik. Grundlagen für die Lehr-/Lernprozessgestaltung im Unterricht* (S. 231–243). Stuttgart: Holland + Josenhans.
- Kludt, M. (2017). Armut und Bildungschancen. In M.S. Baader & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 39–54). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14999-4_3
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kramer, R.-T. (2013). Abschied oder Rückruf von Bourdieu? Forschungsperspektiven zwischen Bildungsentscheidungen und Varianten der kulturellen Passung. In F.

- Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 115–135). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3>
- Leonhard, T., & Abels, S. (2017). Der „reflective practioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 46–55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nussbaum, M. (1999). Die Natur des Menschen, seine Fähigkeiten und Tätigkeiten: Aristoteles über die distributive Aufgabe des Staates. In H. Pauer-Studer (Hrsg.), *Martha C. Nussbaum. Gerechtigkeit oder das gute Leben*. Aus dem Amerikanischen von I. Utz (S. 86–130). Frankfurt a.M. Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 55–77). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_4
- Reich, K. (2012). Placemat. In K. Reich (Hrsg.), *Methodenpool*. Zugriff am 26.11.2019. Verfügbar unter: http://methodenpool.uni-koeln.de/placemat/frameset_vorlage.html.
- Ricken, N. (2015). Was heißt „jemandem gerecht werden“? Zum Problem der Anerkennungsgerechtigkeit im Kontext von Bildungsgerechtigkeit. In V. Manitiuss, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 131–149). Münster et al.: Waxmann.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schrödter, M. (2013). Der Capability Approach als Referenzrahmen von Gerechtigkeitsurteilen in der Sozialen Arbeit. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 71–88). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3>
- Sembill, D., & Seifried, J. (2009). Konzeptionen, Funktionen und intentionale Veränderungen von Sichtweisen. In O. Zlatkin-Troitschanskaia et al. (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 345–354). Weinheim & Basel: Beltz.
- Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden: Springer.
- Stojanov, K. (2008). Die Kategorie der Bildungsgerechtigkeit in der bildungspolitischen Diskussion nach PISA. Eine exemplarische Untersuchung. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 9, 209–230.
- Stojanov, K. (2011). Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit. In K. Stojanov (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktion eines umkämpften Begriffs* (S. 27–45) Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94011-3_2
- te Poel, K. (2017). Das Verhältnis von Theorie und Praxis aus der Perspektive von Studierenden im Lehramt. Welche Chancen bietet das Praxissemester? In K. te Poel (Hrsg.), *Der professionelle Blick. Beispiele der Theorie-Praxis-Verknüpfung von Studierenden im Praxissemester* (S. 4–12). Norderstedt: Books on Demand.
- te Poel, K. (2018a). Soziale Benachteiligung und Inklusion. Ein anerkennungstheoretisch begründeter, empirischer Zugang. In E. Feyerer, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, C. Kladnik, M. Leibetseder & R. Wimberger (Hrsg.), *System. Wandel*.

- Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 239–243). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- te Poel, K. (2018b). Missachtungserfahrungen infolge einseitiger Adressierungen von Schüler*innen als kognitive Leistungserbringer. Konsequenzen für eine anerkennungssensible Lehrer*innenbildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (4), 341–353. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.04.05>
- te Poel, K. (2019a). Die Bedeutung des Lehrer*innenhandelns im Zusammenhang mit Bildungschancen. Voraussetzungen und Ansatzpunkte einer Sensibilisierung im Praxissemester ausgehend von Rekonstruktionen zur Perspektive angehender Lehrpersonen auf die Heterogenitätsdimension ‚soziale Herkunft‘. In C. Schomaker & M. Oldenburg (Hrsg.), *Forschen, Reflektieren, Bilden. Forschendes Lernen in der diversitätssensiblen Hochschulbildung* (S. 156–163). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- te Poel (2019b). Prozesse der Herstellung von Rollen in multiprofessionellen Teams. Sensibilisierung angehender Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog_innen durch Fallarbeit und Rollenspiel. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (3), 275–295. <https://doi.org/10.4119/hlz-2463>
- te Poel, K., Dietz, M., Ihmig, K.-N., Schlingmeyer, K., & Heinrich, M. (2020, eingereicht). Implizite Professionsvorstellungen von Studierenden im Praxissemester und ihre Bedeutung für weitere Akteure aus governancetheoretischer Perspektive. In G. Klewin, K. te Poel & M. Heinrich (Hrsg.), *Empirische Studien zum Praxissemester. Untersuchungen zum Bielefelder Modell*. Münster & New York: Waxmann.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (75), 202–224.
- Universität Bielefeld (2019). *Modulhandbuch Bildungswissenschaften Bachelor*. FsB vom 17.10.2016 mit Änderung vom 02.10.2017. Fakultät für Erziehungswissenschaft. Version vom 18.10.2019. Zugriff am 26.11.2019. Verfügbar unter: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/mhd/Modulhandbuch.jsp?fsb=81438466>.
- Wiezorek, C., & Pardo-Puhlmann, M. (2013). Armut, Bildungsferne, Erziehungsunfähigkeit. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in pädagogischen Normalitätsvorstellungen. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 197–214). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3>

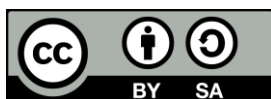
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

te Poel, K. (2020). Professionalisierungschancen eines kritisch-reflexiv angelegten Seminars zum Thema Bildungsgerechtigkeit. Sensibilisierung angehender Lehrkräfte durch die Integration bildungsbiographischer, theoriegestützter und praxisbezogener Reflexionen. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3 (2), 164–182. <https://doi.org/10.4119/hlz-2708>

Eingereicht: 30.04.2019 / Angenommen: 11.11.2019 / Online verfügbar: 28.01.2020

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Professionalization Opportunities of a Critical-Reflective Seminar on the Subject Educational Justice

Abstract: Students' imaginations of educational justice are frequently embossed by their own experiences and by public debates. In consequence, the imaginations are possibly shortened, what may restrict the options for action and the responsibility of the budding teachers. The contribution thematizes concrete reflective units of a seminar to the educational equity issue. The reflections aim to enable the students for a critical and deliberate confrontation with their own (latent) subjective assumptions and for developing their subjective assumptions. Professionalization happens for the purpose of perspective extension that expands the options for action, too. The seminar aims to sensitize the students and the budding teachers for practices and mechanisms of reproduction of educational injustice at school and for their own action responsibility.

Keywords: educational justice, reflection, professionalization, practice reflection, research learning

Hochschuldidaktische Metadaten

Fachwiss. Zugehörigkeit: Erziehungswissenschaft

Ausbildungsphase: Bachelor; Master, 2. Master

Durchführungshinweise: unterschiedliche Reflexionseinheiten (im Text)

Evaluation: Erfahrungsbericht

Lehrmethoden/-medien: Stummes Schreibgespräch, Placemat, Praxisreflexion, Forschungsstudie

Lernziel: Sensibilisierung der Studierenden für Mechanismen und Praktiken der (Re-)Produktion von Bildungsungerechtigkeit im Kontext Schule; Sensibilisierung für die Verantwortung als Lehrperson im Zusammenhang mit Bildungsgerechtigkeitsfragen; Überschreitung bisheriger Perspektiven auf Bildungsgerechtigkeit

Lerninhalte: gerechtigkeits-theoretische Grundlagen, empirische Studien und ein eigener empirischer Forschungsprozess, Reflexionseinheiten

Oberthema: Kritisch-reflexive Praxisorientierung

Prüfungsformen: Praxisforschungsstudien

Prüfungsinhalte: Reflexion und Aufarbeitung eigenen Datenmaterials

Sozialformen: Kleingruppen, Einzelarbeit, Seminargespräch

Studentischer Beitrag: ja

Studentischer Beitrag, Art des: Reflexionen, Forschungsstudie

Veranstaltungsart: Seminar

Zielgruppe: Lehramtsstudierende

Zielgruppe, Umfang: ca. 30 Personen

Zeitlicher Umfang: ein Semester