

requalification
of (recently)
immigrated
and refugee
teachers in
Europe

IO3 - Methoden-Toolbox "Heterogenität in Schulen und Hochschulen in Europa": Lehr- und Lernmethoden für Programme für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte in der Hochschulbildung

Henrike Terhart, Petr Frantik, Abdullah Bakkar, Semra Krieg, Michelle Proyer, Nicolas Kieffer, Camilla Pellech, Tina Obermayr, Jelena Stanišić, Shyraz Shahoud, Doha Tahlawi, Ziad Alloush, Sirmola Touro, Susanna Malm, Tove Linné, Helén Bodström, Annika Käck, Maher Arshinak, Shukran Salman, Katja Kansteiner, Roswitha Klepser, Esther Dam

August 2020



IMPRESSUM

Herausgeber

Konsortium von R/EQUAL

Universität zu Köln (Koordination)

Kontakt: Dr. Henrike Terhart

henrike.terhart@uni-koeln.de



Universität Wien

Kontakt: Ass. Prof. Dr. Michelle Proyer

michelle.proyer@univie.ac.at



Universität Stockholm

Kontakt: Susanna Malm

susanna.malm@su.se



Pädagogische Hochschule Weingarten

Kontakt: Prof. Dr. Katja Kansteiner

kks@ph-weingarten.de



Autor*innen:

Universität zu Köln: Henrike Terhart, Petr Frantik, Abdullah Bakkar, Semra Krieg,

Universität Wien: Michelle Proyer, Nicolas Kieffer, Camilla Pellech, Tina Obermayr, Jelena Stanišić, Shyraz Shahoud, Doha Tahlawi, Ziad Alloush, Sirmola Touro

Universität Stockholm: Susanna Malm, Tove Linné, Helén Bodström, Annika Käck,

Maher Arshinak, Shukran Salman

Pädagogische Hochschule Weingarten: Katja Kansteiner, Roswitha Klepser, Esther Dam

Mitglieder von R/EQUAL-Partnerprogrammen, die am Participatory Workshop zur Vorbereitung der Methoden-Toolbox im September 2019 an der Universität zu Köln teilgenommen:

Universität zu Köln: Ahmed Dabol Alsoos, Ahmed Sükrü Bal, Midya Issa, Narin Mohamad Ali, Petr Frantik, Abdullah Bakkar, Semra Krieg, Henrike Terhart

Universität Wien: Lobsang Buchung, Shyraz Shahoud, Camilla Pellech, Michelle Proyer, Gertraud Kreamsner

Universität Stockholm: Susanna Malm, Tove Linné, Helén Bodström, Annika Käck,

Maher Arshinak, Shukran Salman

Pädagogische Hochschule Weingarten: Katja Kansteiner, Roswitha Klepser, Esther Dam

Zitation:

Terhart et al. (2020): IO3 - Methoden-Toolbox "Heterogenität in Schulen und Hochschulen in Europa": Lehr- und Lernmethoden für Programme für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte in der Hochschulbildung <https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/toolbox-2/>



Diese Arbeit ist lizenziert unter: [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

ERASMUS+Projektnummer 2018-1-DE-01-KA203-004241



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung von der Europäischen Kommission finanziert. Die Verfasser sind für den Inhalt dieser Publikation allein verantwortlich; die Kommission ist für die Weiterverwendung der darin enthaltenen Informationen nicht verantwortlich.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	1
1. Einleitung	1
2. Vorbemerkungen zum Konzept der Heterogenität	3
2.1 Diskurs über <i>Heterogenität in der Schule</i>	3
2.2 Kontroversen zum Begriff der Differenz	5
2.3 Entwicklung eines theoretischen Standpunktes als Arbeitsgrundlage für IO3	6
2.4 Menschenrechte als eine Leitlinie	7
3. Die Methoden-Toolbox	9
3.1 Konzeptualisierung der Lehr- und Lernreihen unter Verwendung eines partizipativen Ansatzes	9
3.2 Überblick über die Struktur der Methoden-Toolbox	10
3.3 Allgemeine Richtlinien für die Implementierung der Methoden der Toolbox	12
4. Detaillierte Beschreibung der fünf Phasen und der jeweiligen Methoden	13
4.1 Phase 1: Einleitung	13
4.1.1 Impulsfragen	13
4.1.2 Organisation im Voraus: Der Advance Organizer	16
4.1.3 Soziometrie	19
4.1.4 Das Würfelspiel	22
4.2 Phase 2: Evaluation der Präkonzepte	27
4.2.1 Bring a Thing	27
4.2.2 Six Thinking Hats	29
4.2.3 Genderbread	32
4.2.4 Erklär's mir	37
4.3 Phase 3: Informationen zu Thema und Inhalt	39
4.3.1 Kleine Filmvorführung	39
4.3.2 Fragebogen zur Heterogenität in Schulen	41
4.3.3 Situationsanalyse	45
4.3.4 Cognitive Apprenticeship	47
4.4 Phase 4: Reflexion, De-Konstruktion und Weiterentwicklung von Wissen und Konzepten	49
4.4.1 Power Flower	50
4.4.2 Entwurf einer "perfekten" Schule – für alle	52
4.4.3 3W-Methode	55

4.4.4 Lernportfolio	57
4.5 Phase 5: Präsentation und Schlussreflexion	60
4.5.1 Manifest und Aktionsplan	60
4.5.2 Digitale Fragebögen	63
4.5.3 Feedback und Zusammenfassung	65
4.5.4 Galeriegang	66
5. Schlusswort	69
6. Literaturverzeichnis	70
7. Abbildungsverzeichnis	72

1. Einleitung

Die *Methoden-Toolbox* wurde entwickelt, um Hochschulen zu unterstützen. Sie basiert auf der Überzeugung, dass die bestehende Heterogenität und Persistenz sozialer Ungleichheiten ein zentrales Problem in den europäischen Schulsystemen ist (vgl. OECD 2010). Die *Methoden-Toolbox* soll die Möglichkeit bieten, in der Hochschullehre über bestehende Vorannahmen zu sprechen. Sie bietet Anlass, Stereotype und Vorurteile sowie damit einhergehende Erfahrungen zu thematisieren und strukturelle und institutionelle Ungerechtigkeiten aufgrund der Ausdifferenzierung und Hierarchisierung sozialer Gruppen im Sinne der europäischen Antidiskriminierungspolitik zu reflektieren (vgl. EU directives 2000/43/EC, 2000/78/EC, 2006/54/EC, 2004/113/EC, directive proposal COM(2008)462)¹. Die *Methoden-Toolbox* ist eine Sammlung von Lehr- und Lernmethoden, die in den R/EQUAL-Partnerprogrammen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte in der Hochschullehre zum Thema Heterogenität in Schulen eingesetzt und erprobt wurden. Sie enthält Lehr- und Lernmethoden, die an diese Programme angepasst sind, wobei der (inhaltliche) Schwerpunkt auf der Frage liegt, wie international ausgebildete Lehrkräfte auf den Umgang mit der bestehenden Heterogenität (bzw. dem Diskurs zu Heterogenität) im neuen Schulsystem vorbereitet werden können – und zwar auf der Grundlage einer an „Differenzfreundlichkeit und Diskriminierungskritik“ (Heinemann & Mecheril 2018, 259) ausgerichteten Perspektive. Darüber hinaus sind diese Methoden auch als Unterstützungsinstrument für Lehrende im Hochschulbereich allgemein von hoher Relevanz.

Lehr- und Lernmethoden beschäftigen sich damit, wie der Lernprozess im Detail gestaltet werden kann, d.h. welche Methoden in konkreten Lernsituationen eingesetzt werden können. Dafür müssen Lehrmethoden in ein didaktisches Gesamtkonzept eingebettet und an die Lernbedürfnisse der jeweiligen Lerngruppe angepasst werden. Im Rahmen einer umfassenden didaktischen Konzeption müssen die beabsichtigten Inhalte, die die Lernenden lernen sollen, definiert werden (z.B. nach dem Modell des Constructive Alignment, vgl. Biggs & Tang 2007). Die Lehrmethoden, Aktivitäten und Bewertungen werden dann in Bezug auf diese Inhalte ausgewählt. Auf diese Weise bestimmen die Lernziele die Wahl der Methoden. In der *Methoden-Toolbox* sind die Lehr- und Lernmethoden als eine Lehrserie von fünf aufeinander aufbauenden Lernphasen strukturiert. Dennoch kann die Methodensammlung auch als Inspiration für einzelne Methoden dienen, die in Programmen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte eingesetzt werden können.

Derzeit ist die Heterogenität in Schulen und in der Lehrkräfteausbildung zentrales Thema in Deutschland, Österreich und Schweden. So betont beispielsweise das schwedische "Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare" (2011/2018) die Bedeutung der

¹ <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32000L0043:en:HTML>
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32000L0078>
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32006L0054>
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32004L0113>
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX%3A52008PC0426>
[29.02.20].

Wertschätzung der Werte, die der kulturellen Vielfalt innewohnen (vgl. ebd. 5). In Bezug auf Deutschland weist Budde (2017) auf die Bedeutung der kulturellen Vielfalt hin: Das Schulsystem hat in den letzten Jahren eine Neuorientierung hin zur Heterogenität erfahren. Lange Zeit wurde die Schule in erster Linie als eine homogenisierende Institution betrachtet (vgl. ebd., 14–15). Budde führt weiter aus, dass die aktuelle Rede über Heterogenität im Schulkontext auf eine enorme Konjunktur des Begriffs verweist (ebd.).²

Die bisherigen Erfahrungen im Rahmen der Partnerprogramme für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte zeigen die Notwendigkeit, über das Thema Heterogenität in der Schule zu reflektieren. Die bisherigen Rückmeldungen der international ausgebildeten Lehrkräfte über ihre Erfahrungen im Umgang mit Heterogenität in der Schule in verschiedenen nationalen Schulsystemen sind vielfältig und können als Grundlage für Austausch und Diskussion dienen. Obwohl die Teilnehmenden an Programmen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte aufgrund ihrer persönlichen Lebenssituationen und Migrationserfahrungen im Umgang mit Heterogenität sehr erfahren sind und erlebte Zuschreibungen als Migrant*innen bzw. Geflüchtete reflektieren, haben viele von ihnen als pädagogisch Professionelle bisher noch nicht in einem Schulsystem gearbeitet, das die Verschiedenheiten von Schüler*innen im Unterricht zum Thema gemacht hat.

Die *Methoden-Toolbox* wurde entwickelt, um die Erfahrungen international ausgebildeter Lehrkräfte in Deutschland, Österreich und Schweden zu berücksichtigen, die an Weiterqualifizierungsprogrammen teilnehmen. Die Teilnehmenden an den Programmen berichten, dass sie bisher wenig Erfahrung mit den Besonderheiten und Diskursen des Umgangs mit Heterogenität in den jeweiligen Schulsystemen haben, in die sie durch die Programme einsteigen, z.B. dem europäischen Diskurs über inklusive Bildung. Inklusive Bildung, Chancengerechtigkeit und Antidiskriminierung sind zentrale, jedoch bisher unerreichte Ziele der Politik der Europäischen Union, nach der Bildung in allen ihren Formen und auf allen Ebenen vom frühen Kindesalter an eine zentrale Rolle bei der Förderung gemeinsamer Werte spielt und dazu beiträgt, soziale Eingliederung zu gewährleisten, indem sie jedem Kind eine faire Chance und gleiche Chancen auf Erfolg bietet (vgl. Europäische Kommission 2018, 1). Im Rahmen von R/EQUAL wurde ein partizipativer Ansatz gewählt, um die Perspektiven, Erfahrungen und Meinungen der Teilnehmenden bei der Entwicklung der *Methoden-Toolbox* von Lehr- und Lernmethoden für Programme mit (neu) zugewanderten und geflüchteten Lehrkräften in Europa einzubeziehen.

² Alle Zitate in schwedischer und englischer Sprache sind für dieses Dokument von den Autor*innen in die deutsche Sprache übersetzt worden. Die schwedische und deutsche Version dieses Dokuments beruht auf der gemeinsam erstellten Version in englischer Sprache.

2. Vorbemerkungen zum Konzept der Heterogenität

2.1 Diskurs über *Heterogenität in der Schule*

Im Allgemeinen wird der Begriff *Heterogenität* als Unähnlichkeit zwischen Dingen oder Menschen verstanden. In den Sozialwissenschaften wird der Begriff Heterogenität verwendet, um auf die Unterschiede zwischen Menschen hinsichtlich ihrer Lebensbedingungen und ihrer sozialen (Selbst-) Positionierung in der Gesellschaft hinzuweisen. Der Begriff hat in den letzten Jahren in erziehungswissenschaftlichen, bildungspolitischen und pädagogischen Diskursen große Bedeutung erlangt und wird in unterschiedlichen Kontexten und theoretischen Konzepten verwendet. Man könnte sagen, dass Heterogenität zu einem *Modewort* im schulischen Kontext geworden ist.

Um Heterogenität von Begriffen wie Diversität und einem weiten Begriff von Inklusion³ zu unterscheiden, charakterisiert Budde (2017) Heterogenität als einen besonders schulpädagogischen Begriff (vgl. ebd., 24). Bei der Auseinandersetzung mit Heterogenität im Sinne von sozialer Differenzierung ist kritisch zu berücksichtigen, dass der Begriff "oft nicht relational verstanden wird, sondern als eine natürliche und individuell, personenbezogene Tatsache jenseits von Machtverhältnissen" (ebd.). Innerhalb des Projekts R/EQUAL wird einem Begriffsverständnis von Heterogenität gefolgt, der stark mit einer kritischen Perspektive auf soziale Machtunterschiede und ungleiche Teilnahmechancen an Entscheidungsprozessen von der Mikro- bis zur Makroebene verbunden ist.

Um die Komplexität sozialer Unterscheidungen zu erfassen, trägt die Theorie der Intersektionalität dazu bei, die verwobenen Beziehungen zwischen verschiedenen Dimensionen sozial relevanter Differenz zu verstehen. Die Theorie der Intersektionalität besagt, dass es nicht ausreicht, Unterschiede isoliert voneinander zu betrachten bzw. zu analysieren. Historisch gewachsene Formen von Diskriminierung, sozialen Ungleichheiten, Machtverhältnissen und Subjektpositionen wie Geschlecht, Behinderung, Sexualität/Heteronormativität, Rasse/Ethnizität/Nation oder soziales Milieu müssen daher in ihren Überschneidungen und Interdependenzen analysiert werden (vgl. Walgenbach & Pfahl 2017, 141). Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über einige Dimensionen der Differenz, die Gesellschaften hierarchisch strukturieren (vgl. Leiprecht & Lutz 2006, 220):

³ Die enge Definition von Inklusion konzentriert sich im Allgemeinen darauf, Menschen mit Behinderungen eine gleichberechtigte Teilhabe am Bildungssystem zu ermöglichen. Die weite Definition von Inklusion betrifft alle Lernenden, die Gefahr laufen, innerhalb des Bildungssystems diskriminiert zu werden, wobei viele verschiedene Kategorien von Unterschieden gleichzeitig berücksichtigt werden (Haug 2017).

Kategorie	Grunddualismus	
	dominierend	dominiert
Geschlecht	männlich	weiblich
Sexualität	heterosexuell	homosexuell
‘Rasse’/Hautfarbe	weiß	schwarz
Ethnizität	dominante Gruppe = nicht ethnisch (markiert)	ethnische Minderheit = ethnisch (markiert)
Nation/Staat	Angehörige	Nicht-Angehörige
Klasse/Sozialstatus	‘oben’/etabliert	‘unten’/nicht etabliert
Religion	säkular	religiös
Sprache	überlegen	unterlegen
Kultur	‘zivilisiert’	‘unzivilisiert’
‘Gesundheit’ ‘Behinderung’	‘ohne Behinderung’ / ‘gesund’ (ohne besondere Bedürfnisse)	‘mit Behinderung’ / ‘krank’ (mit besonderen Bedürfnissen)
Generation	Erwachsene alt jung	Kinder jung alt
Sesshaftigkeit/Herkunft	sesshaft (angestammt)	nomadisch (zugewandert)
Besitz	reich/wohlhabend	arm
Nord-Süd/Ost-West	the West	the Rest
Gesellschaftlicher Entwicklungsstand	modern (fortschrittlich) (entwickelt)	traditionell (rückständig) (nicht entwickelt)

Abbildung 1: Liste von 15 bipolaren hierarchischen Differenzkategorien nach Leiprecht & Lutz 2006, 220

Diese Liste sozialer Differenzziehungen ist nicht vollständig und bietet nur einen Ausgangspunkt für die Wahrnehmung der komplexen Vielfalt innerhalb der Gesellschaft. Die in der Liste angeführten dualistischen Kategorien können sowohl ergänzt als auch weiter differenziert werden. So gibt es sowohl innerhalb der hier als dominant kategorisierten Gruppen als auch in den als dominiert eingestuften Gruppen viele Untergruppen, die in komplexe Machthierarchien eingebettet sind. Daher sollte auch die dualistische Struktur der Liste selbst kritisch reflektiert und überwunden werden, indem soziale Unterschiede als Kontinuum gedacht werden, um komplexere Modelle sozialer Machtstrukturen entwickeln zu können.

In der Erziehungswissenschaft wird die intersektionale Heterogenität als eine Realität heutiger Gesellschaften anerkannt, dennoch ist sie nach wie vor die Grundlage für Ungleichheiten und Diskriminierung. Die bestehende Verschiedenheit einzelner ist als wertvoll zu betrachten und die Heterogenität der Gesellschaft als Realität anzuerkennen. Im Gegensatz zu vielen früheren pädagogischen Konzepten versteht eine heterogenitätsfreundliche Pädagogik Verschiedenheit nicht als Problem, das zugunsten homogener Lerngruppen reduziert werden muss. Im Gegenteil: Um den Lernenden die Entwicklung ihrer Individualität zu ermöglichen, werden didaktische Konzepte umgesetzt, die es ermöglichen, entsprechend persönlicher Fähigkeiten, Interessen und Lernbedürfnisse zu lernen. Diese Konzepte begünstigen häufig Formen des individualisierten Unterrichts, des lernenden-zentrierten Lernens oder offener Lernumgebungen.

2.2 Kontroversen zum Begriff der Differenz

Der pädagogische Diskurs zu Heterogenität ist stark mit dem Begriff der Differenz verwoben. Diskussionen über den ontologischen Status von Differenzen werden in verschiedenen Disziplinen (Erziehungswissenschaften, Philosophie, Sozialwissenschaften) in Bezug auf verschiedene gesellschaftlich relevante Kategorien (Migration, Behinderung, Geschlecht, sozioökonomischer Status usw.) geführt. Die Diskussionen um den Begriff der "kulturellen Differenz" gehen – insbesondere im deutschsprachigen Raum – häufig auf erziehungswissenschaftliche Debatten der 1980er und 1990er Jahre zurück, die mit dem Differenzbegriff ein emanzipatorisches Interesse verfolgten. Ein wichtiger Beitrag in der Entwicklung dieser Debatte war Annedore Prengels Buch "Pädagogik der Vielfalt" von 1993, der den Begriff der "egalitären Differenz" einführte. Der konzeptionelle Zusammenhang egalitäre Differenz eröffnet eine Perspektive, in der Vielfalt und Gleichheit von Menschen gleichzeitig betrachtet werden. Gleichheit und Differenz werden als voneinander abhängige Kategorien erkannt, deren (stetige) kritische Reflexion für die Gestaltung einer inklusiven und demokratischen Gesellschaft unabdingbar ist. Auf keine der beiden Dimensionen kann verzichtet werden, denn Gleichheit ohne Differenz würde undemokratische Konformität und Differenz ohne Gleichheit undemokratische Hierarchie produzieren (vgl. Prengel 2001, 93; Edelmann 2007).

Obwohl das Interesse an Gleichheit und Emanzipation gewürdigt wird, wird kritisiert, dass in vielen Differenzkonzepten Kategorien wie *Ethnizität* oder *Geschlecht* als gegeben und de facto vorhanden angesehen werden. Die Bildungsaufgabe besteht sodann in erster Linie darin, pädagogische Konzepte für einen angemessenen Umgang mit diesen bestehenden Unterscheidungen zu entwickeln, die im Alltag relevant sind und zu Privilegien/Benachteiligungen führen. In (post-)strukturalistischen Theorien basieren Unterschiede hingegen auf sozialen Konstruktionen und erfordern Lehr- und Lernmethoden zur Reflexion dieser Konstruktionen und der zugrunde liegenden Machtstrukturen. Kategorien wie Ethnizität oder Geschlecht werden als soziale Konstruktionen betrachtet, die durch historische und aktuelle gesellschaftliche Prozesse (re-)produziert wurden und werden, und die mit Machthierarchien bzw. wirtschaftlichen Interessen verflochten sind (vgl. Idel et al. 2017, 139). In diesem Zusammenhang wird der Ausdruck *doing difference* verwendet, um darauf hinzuweisen, dass sich die Konstruktion von Differenz zu jedem Zeitpunkt entlang ausgewählter Merkmale vollzieht. Es ist daher zu analysieren, welches Unterscheidungsmerkmal von sozialen Akteur*innen zu einem bestimmten Zeitpunkt als signifikant hervorgehoben wird, um soziale Machtunterschiede zu erzeugen (vgl. Kansteiner 2018).

Auf diese Weise werden bestimmte dominierte Gruppen aufgrund einer Zuschreibung kultureller Unterschiede zu Anderen gemacht, diskriminiert oder ausgeschlossen. Eine Überbetonung kultureller Unterschiede – auch "Kulturalisierung" genannt – verschleiert die tatsächlichen Machtstrukturen und wirtschaftlichen Interessen, die der Ausgrenzung oder Diskriminierung entlang „kultureller Differenz“ zugrunde liegen. Daher sollte die Verwendung von "kulturellen Unterschieden" – als Argument für Bewertung und Handeln – vor diesem Hintergrund in verschiedenen Bildungskontexten untersucht und diskutiert werden (vgl. Dirim & Mecheril 2018, 19). *Ohne eine solche Reflexion besteht die Gefahr, dass irreführende kulturalisierende Konzepte – und damit Machtverhältnisse – in Lehr-Lern-Situationen reproduziert und verstärkt werden. Bei der Anwendung der Methoden-Toolbox muss dieser analytische Rahmen berücksichtigt werden, dies nicht zuletzt, um das eigene Engagement als Dozent*in in Programmen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte sowie in der Arbeit mit den Teilnehmenden zu reflektieren.*

2.3 Entwicklung eines theoretischen Standpunktes als Arbeitsgrundlage für IO3

Es ist keine Lösung, die Konstruktion von Unterschieden oder sozialen Kategorien zu ignorieren, da sie Gesellschaften, Institutionen und alltägliche Interaktionen grundlegend strukturieren. Soziale Kategorien sind a priori, d.h. sie strukturieren oft unbewusst unsere Wahrnehmung und unsere Eindrücke von der Welt. In diesem Zusammenhang wurde während des sogenannten "linguistic turn" die Abhängigkeit unserer Wahrnehmung der Welt von der Sprache untersucht. Bei der kritischen Auseinandersetzung mit dieser Perspektive haben post-strukturalistische Denker*innen wie Michel Foucault (siehe z.B. 1971) herausgearbeitet, dass Sprache sich innerhalb historischer Diskurse entwickelt und immer von Machtformationen geprägt ist. Da wir unser Denken als Individuen in einer Sprache entwickeln, die an diese Diskurse gebunden ist, ist es nicht möglich, Kategorisierungen generell zu vermeiden. Doch nicht nur im Hinblick auf Sprache und Text spielen soziale Machtstrukturen eine Rolle; auch in Bezug auf Bilder und Sehgewohnheiten kommt diesen eine maßgebliche Bedeutung zu. Daher sollten stets die sozialen und historischen Bedingungen untersucht werden, unter denen sprachliche und visuelle Kategorien entwickelt wurden, und ihre Angemessenheit kritisch hinterfragen.

Werden soziale Unterschiede nicht als statische Entitäten betrachtet, dann können Kategorien, die Machthierarchien verstärken, reflektiert, dekonstruiert und bearbeitet werden. Wir können Kategorien beibehalten oder einführen, wenn wir glauben, dass sie der Anerkennung aller Betroffenen zugutekommen. Die (bewusste oder unbewusste) Konstruktion und das Setzen von Kategorien implizieren nicht notwendigerweise negative Auswirkungen, können sie doch die Wahrnehmung individueller Potenziale und Bedürfnisse in bestimmten Situationen ermöglichen. Ohne die Berücksichtigung individueller Unterschiede wäre es nicht möglich, Lernsettings zu differenzieren, was paradoxerweise wieder zu einer erzwungenen Homogenisierung führen würde. *Die Frage ist also nicht, ob man soziale Kategorien der Differenz konstruiert, sondern wie dies gegenwärtig von wem, wann und warum getan wird und wie es in Zukunft (nicht) getan werden sollte.*

Im gegenwärtigen Bildungskontext werden Unterschiede auf zwei Ebenen erzeugt. Zum einen auf einer strukturellen Ebene, beispielsweise durch unterschiedliche Arten von Bildungseinrichtungen und Organisationskonzepten, und zum anderen durch Praktiken, beispielsweise durch die Art und Weise, wie Lehrkräfte Lernende ansprechen (vgl. Sturm 2013, 132; Budde et al. 2016). Beide Ebenen sollten reflektiert werden, da die Unterrichtspraxis durch formale Schulregeln beeinflusst wird. Die Konstruktion und der Umgang mit Unterschieden im Unterricht sind durch komplexe Praktiken gekennzeichnet, die mit dem organisatorischen Rahmen der Schule verbunden sind, der seinerseits wiederum durch Unterschiede geprägt wurde (vgl. Sturm 2013, 142). Gleichzeitig werden Unterschiede nicht nur von außen in die Schule und den Unterricht (ein)gebracht, sondern durch verschiedene Praktiken auch innerhalb der Schule erzeugt (vgl. Sturm 2016, 10). Solche komplexen Interdependenzen müssen reflektiert werden, um einen konstruktiven Weg zu finden, mit Heterogenität umzugehen.

Ziel ist es, Ansätze konstruktiver und kooperativer Bildungsstrukturen und Lehrpraktiken zu entwickeln, in denen unterschiedliche Lernziele innerhalb einer Lerngruppe gemeinsam entwickelt werden (vgl. Sturm 2013, 142f.). Ein möglicher Weg könnte darin bestehen, auf der Grundlage eines offenen, vernetzten und dynamischen Verständnisses von Gesellschaften und kultureller Zugehörigkeit gemeinsam über die individuelle Selbstpositionierung jeder*jedes Einzelnen nachzudenken.

Hierdurch könnte auch deutlich werden, dass Kategorien von Unterschieden nicht statisch sind, sondern flexibel, differenziert, variabel und bis zu einem gewissen Grad temporär gestaltet werden können. Lernumgebungen sollen es den Einzelnen ermöglichen, ihre*seine Zugehörigkeiten selbstbestimmt zu reflektieren, zu diskutieren und zu gestalten, um die eigenen Interessen, Ziele, Fähigkeiten und Bedürfnisse zu verfolgen.

Sowohl Hochschulen als auch Schulen müssen Bildungskonzepte entwickeln, die „zugleich differenzfreundlich und diskriminierungskritisch ausgerichtet“ (Heinemann & Mecheril 2018, 259) sind. Wie bereits erwähnt, ist die reflexive Anerkennung von Unterschieden wichtig, um allen Lernenden mit ihren individuellen Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen angemessene Lernangebote machen zu können (vgl. ebd., 261). Lernende sollen die Möglichkeiten des individuellen Lernens in einer differenzierten Lernumgebung erhalten, die durch Phasen des gemeinsamen und kooperativen Lernens ergänzt werden muss (vgl. Bohl 2017, 270). *In gemeinsamen Diskussionen können die Lernenden z.B. von der Verschiedenheit der Perspektiven profitieren und eine heterogene und miteinander verbundene kommunikative Gruppe aufbauen. Zugleich müssen die Gefahren der Diskriminierung aufgrund sozialer Differenz immer wieder kritisch beleuchtet werden. Die Diskriminierung durch Differenzkategorien erfordert eine Reflexion in Bezug auf strukturelle Formen der Diskriminierung wie sie sich in einem 'monolingualen Habitus' (Gogolin 2008) in Bildungseinrichtungen zeigt (siehe [R/EQUAL Language Learning Manual, Intellectual Output 2](#)).*

2.4 Menschenrechte als eine Leitlinie

Was kann eine theoretische Grundlage für das bisher entwickelte Konzept in normativer Absicht sein? Mit dem Fokus auf Heterogenität – und damit immer auch auf Homogenität – und der Relevanz von Dimensionen sozialer Unterscheidungen und Macht in der Schule wird die grundlegende Debatte zum Verhältnis von Universalismus und Relativismus relevant. Eine Reaktion auf dieses Spannungsfeld ist der Verweis auf das Menschenrechtskonzept. Bei der Bezugnahme auf die Menschenrechte ist auch die Kritik am Eurozentrismus, d.h. einer von europäischen Normen und Werten geprägten und dadurch eingeschränkten Weltsicht bei der Entwicklung des menschenrechtlichen Wertekanons zu beachten, die die Gefahr eines möglichen Missbrauchs der Menschenrechte zur Hierarchisierung von Kulturen sowie zur Legitimierung von Gewalt aufzeigt. Die Kritik an den Menschenrechten als eurozentriertes Konzept sollte jedoch nicht zu einer generellen Ablehnung der Menschenrechte oder der generellen Idee allen Menschen zukommender fundamentaler Rechte führen, da diese gleichzeitig das Potenzial haben, Minderheiten zu schützen und Machthierarchien aufzubrechen (vgl. Hogan 2011). Doch die Kritik am Eurozentrismus, an Machthierarchien und an Kulturalisierungen sind wichtige Reflexionsebenen, um zu verhindern, dass die Menschenrechte durch Ausgrenzung und Abwertung in Gewalt umschlagen.

R/EQUAL orientiert sich am Menschenrechtsdiskurs. Der Kerngedanke, dass es für jeden Menschen – unabhängig von Sprache, Ethnizität, Geschlecht, Gesundheitszustand/Behinderung oder sexueller Orientierung usw. – Grundrechte gibt und dass diese Rechte von allen anderen Menschen respektiert werden müssen, soll sowohl für Lehrende und Teilnehmende auf der Ebene der Hochschulbildung als auch für Lehrkräfte und Lernende auf der Ebene der Schule eine Leitlinie sein. Zugleich muss gemeinsam ein kritisches Bewusstsein für historisch gewachsene Machtstrukturen, gesellschaftliche Diskurse und die Konstruiertheit von Differenzkategorien entwickelt werden, die sich etwa auch in der Nicht-Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen zeigen. Historische und aktuelle Debatten darüber, welche Rechte den Status von Menschenrechten haben sollten

und welche Bedingungen für die Durchsetzung dieser Rechte gelten, sollte in Diskussionen gemeinsam mit den Teilnehmer*innen aufgegriffen werden (vgl. Scherr 2008, 22). Ziel ist es, ihre professionellen Fähigkeiten zu stärken, in Schulen zu arbeiten, die sich durch (den Diskurs um) Heterogenität und Homogenität auszeichnen.

Basierend auf dem zuvor dargestellten theoretischen Rahmen wird das Konzept der Toolbox, die als Lernreihe strukturiert ist, vorgestellt. Danach werden Vorschläge für die Anwendung der Toolbox gegeben, ehe die Methoden der Toolbox beschrieben werden. Zusätzlich zu diesem Dokument ist der Inhalt der Toolbox auch auf der R/EQUAL-Website verfügbar (→ siehe die R/EQUAL-Methoden-Toolbox).

3. Die Methoden-Toolbox

3.1 Konzeptualisierung der Lehr- und Lernreihen unter Verwendung eines partizipativen Ansatzes

In R/EQUAL wird ein partizipativer Ansatz gewählt, um die Teilnehmenden von Programmen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte in die transnationale Projektarbeit (mit) einzubeziehen (für weitere Informationen zum partizipativen Ansatz siehe Proyer et al. 2019: R/EQUAL Transnational Framework, Intellectual Output 1; Kremsner & Proyer 2019). So wurden die Perspektiven, Erfahrungen und Meinungen der Teilnehmenden in unterschiedlichem Maße bei der Erstellung dieser Methoden-Toolbox einbezogen:

- Die gesammelten Methoden der Toolbox wurden in Kursen eingesetzt und Rückmeldungen von den Teilnehmenden der Programme eingeholt.
- In einem partizipativen Workshop wurden ausgewählte Methoden von allen R/EQUAL-Partnerprogrammen (Mitarbeitende und Teilnehmende) getestet. Diese wurden im September 2019 auf der Grundlage umfassender Reflexionsblätter systematisch evaluiert.
- So wurden aus einer Vielzahl von Methoden diejenigen ausgewählt, die sich aus Sicht der Beteiligten am besten für die Reflexion zu Heterogenität in der Schule im Rahmen von Programmen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte im Hochschulbereich eignen.
- Die ausgewählten Methoden wurden auf der Grundlage der Rückmeldungen von Teilnehmenden, Dozierenden und Forschenden systematisch weiterentwickelt. Diese wurden dann in den Methodenbaukasten integriert.

Darüber hinaus wurde das Prinzip der Partizipation nicht nur bei der Konzeption, sondern auch bei der konkreten Anwendung der Lehr- und Lernmethoden innerhalb der Programme umgesetzt. Durch die fünf Phasen, die den Werkzeugkasten strukturieren, erhalten die Teilnehmenden die Möglichkeit, ihre eigenen Vorstellungen, Erfahrungen und Kompetenzen auf unterschiedliche Weise einzubringen und ihre eigene Sichtweise weiterzuentwickeln.

Die Methoden der Toolbox greifen die Idee des *didaktischen Doppeldeckers* auf: Obwohl die Methoden in erster Linie für die Anwendung in Programmen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte im Hochschulbereich konzipiert sind, können sie mit einigen Modifikationen auch in Schulen eingesetzt werden. Dieser Hinweis basiert auf dem Feedback der Teilnehmenden und Alumni der R/EQUAL-Partnerprogramme. Im Zuge der Entwicklung des Konzepts der Lehr- Lernreihe haben diese vorgeschlagen, dass einige praktische Informationen darüber geben werden, wie die Lern- und Lehrmethoden für die Arbeit in der Schule angepasst und umgesetzt werden können. Auf diese Weise möchten die Teilnehmenden ihr eigenes Lehrrepertoire erweitern und für andere Lehrkräfte, die nach geeigneten Methoden für eine Auseinandersetzung mit dem Thema Heterogenität suchen, nutzbar machen. Daher enthält die Beschreibung jeder Methode Hinweise, wie sie nach Möglichkeit für den Schulinhalt angepasst werden könnte. Ein weiteres Ziel wurde bereits durch das Feedback

der Teilnehmenden des partizipatorischen Workshops zur Entwicklung der Methoden der Toolbox im September 2019 erreicht, da sie einige der Methoden bereits in ihren Praktika angewendet haben.

3.2 Überblick über die Struktur der Methoden-Toolbox

Die folgende Matrix der Methoden-Toolbox dient als heuristisches Modell für die Konzeption einer Unterrichtsreihe. Die Matrix ist als Leitfaden für die variable Auswahl von Methoden und Materialien für verschiedene Lerngruppen und deren Anordnung in einer didaktisch sinnvollen Struktur konzipiert. Die Matrix ermöglicht auch Variationen in verschiedenen Phasen während sie gleichzeitig eine tragfähige Gesamtstruktur und einen spezifischen Fokus auf das Entgegenwirken hegemonialer Strukturen bei der Vorbereitung und Einübung der Lehr- und Lernmethoden beibehält. Die Toolbox ist als Lehrreihe aufgebaut und daher chronologisch gegliedert. Für jede der fünf Phasen wurden fünf Lehr- und Lernmethoden gesammelt. Daher können alle 25 Methoden unabhängig von der Länge einer Phase systematisch angewendet werden. Die Lehrreihen können verwendet werden, um Folgendes zu strukturieren

- einen ganzen Kurs mit mehreren Unterrichtseinheiten (z.B. während des Semesters), ergänzt um weitere Theoriephasen und Literaturarbeit,
- eine kurze Unterrichtsreihe, die auf ausgewählten Methoden der Unterrichtsreihe basiert und in zwei bis drei Kurssitzungen bearbeitet wird,
- und selbstverständlich können auch einzelne Lehr- und Lernmethoden individuell eingesetzt werden.

Methoden-Toolbox "Heterogenität in Schulen und Hochschulen in Europa"			
Phase	Lehr-Lernmethoden	Partizipativer Ansatz	
1	Einstieg	Impulsfragen/Fragebögen Der Advance Organizer Soziometrie Das Würfelspiel	Einbringen von individuellen Assoziationen
2	Evaluation der Präkonzepte	Bring a Thing Six Thinking Hats Genderbread Erklär's mir	Einbringen von persönlicher Erfahrung und Wissen
3	Informationen zu Themen und Inhalt	Kleine Filmvorführung Fragebogen zur Heterogenität Situationsanalyse Cognitive Apprenticeship	Vergleichende Analyse / Beitragen von eigenen Informationen und Texten
4	Reflexion, De-Konstruktion und Weiterentwicklung von Wissen und Konzepten	Power Flower Entwurf einer „perfekten“ Schule – für alle 3W-Methode Lernportfolio	Selbstständiges Arbeiten, Diskussion & Transfer
5	Präsentation und Schlussreflexion	Manifest und Aktionsplan Digitale Fragebögen Feedback / Zusammenfassung Galeriegang	Reflexion des gesamten Lernprozesses / Individuelles Feedback und Ideen zur Gesamtstruktur

Abbildung 2: Methodenmatrix für Unterrichtsreihen zum Thema “Heterogenität in Schulen und Hochschulen in Europa” entwickelt von R/EQUAL

- **Phase 1** enthält Methoden, mit denen das Thema Heterogenität in der Schule in Programmen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte im Hochschulbereich aufgegriffen werden kann. Als Einstieg in die Thematik zeichnen sich die Methoden durch eine hohe Offenheit hinsichtlich der Frage aus, was Heterogenität tatsächlich bedeutet und was sie im schulischen Kontext bedeuten kann oder soll.
- Die Methoden der **Phase 2** eignen sich zur Aktivierung und Reflexion der vorhandenen Vorstellungen der Beteiligten auf der Grundlage einer Einführung in das Thema Heterogenität in der Schule. Ziel ist es, die sogenannten Prä-Konzepte der Teilnehmenden zu aktivieren (vgl. Grospietsch & Mayer 2018).
- Die Methoden der **Phase 3** sollen die Teilnehmenden beim Erwerb von Informationen und technischem Hintergrundwissen unterstützen.
- **Phase 4** umfasst Methoden, die hauptsächlich auf Diskussion und Reflexion im Zusammenhang mit dem Umgang mit Heterogenität in Schulen abzielen. Die Methoden sollen die Teilnehmenden und Lehrenden in den Programmen dabei unterstützen, nicht nur die Themen selbst, sondern auch die gesellschaftlichen Kontroversen über soziale Differenz und Gruppenkonstrukte aufzugreifen und zu diskutieren.
- **Phase 5** ist die letzte Phase. In dieser Phase werden die Teilnehmenden neben der Datenerhebung ermutigt/unterstützt, über die Unterrichtsreihe als Ganzes nachzudenken und Feedback zu geben.

3.3 Allgemeine Richtlinien für die Implementierung der Methoden der Toolbox

Die folgenden Empfehlungen zur Anwendung der in der *Methoden-Toolbox* enthaltenen Lehr- und Lernmethoden basieren auf den Erfahrungen der R/EQUAL-Partnerprogramme:

- Zeit für die Reflexion der Ergebnisse und für die Diskussion einkalkulieren (Reflexion ist keine zusätzliche Aufgabe, sondern Teil der meisten Methoden der Toolbox).
- Erläuterung der allgemeinen Anwendung der Methode (was ist das Ziel/die Metaperspektive unabhängig vom Thema).
- Jeder*m steht es frei, ihre*seine Meinung unter Berücksichtigung der Gefühle anderer Menschen zu äußern.
- Eine sprachensible Einführung ist hilfreich.
- Raum für andere als die dominante Unterrichtssprache bieten.
- Schaffen einer respektvollen Gesprächsatmosphäre.
- Schaffung einer Atmosphäre für mehr als eine Wahrheit und die Koexistenz von unterschiedlichen Perspektiven. Hierbei können beispielsweise die Menschenrechte als eine gemeinsame Basis dienen, auf der verschiedene Perspektiven ausgehandelt werden (siehe Kapitel 2.4).
- Nehmen Sie sich Zeit für die Beiträge der Teilnehmenden und bringen Sie sie zur Diskussion in den Unterricht ein.
- Das Bewusstsein für Verallgemeinerungen und stereotypes Denken schärfen: Der Gruppe deutlich machen, dass Stereotype in jedem Menschen existieren und nicht unterdrückt, sondern reflektiert werden müssen.
- Den Teilnehmenden eine nicht-kulturalisierende/stereotype Art und Weise erklären, wie man ein Argument/Erfahrung einbringen kann: "Das habe ich auf diese Weise in Österreich erlebt ..." statt "In meiner Kultur ...", "Alle Österreicher*innen ..." oder "Jeder in diesem Land ...".

Im Folgenden wird jede der insgesamt zwanzig Lehr- und Lernmethoden in einer vierstufigen Struktur vorgestellt:

1. Allgemeine Informationen (Zeitraumen, soziale Form, Anzahl der Personen, für die diese Methode empfohlen wird)
2. Beschreibung (Vorbereitung, Arbeitsschritte, Ziel(e))
3. Nachdenken über Fragen, wie die Methoden in Programmen für (kürzlich) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte, die sensibel auf Heterogenität und hegemoniale soziale Strukturen reagieren, umgesetzt werden können
4. Weitere Informationen

4. Detaillierte Beschreibung der fünf Phasen und der jeweiligen Methoden

4.1 Phase 1: Einleitung

Phase 1 enthält Methoden, die in Programmen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte im Hochschulbereich eingesetzt werden können, um mit dem Thema Heterogenität an Schulen zu beginnen. Als Einstieg in das Thema zeichnen sich die Methoden durch eine hohe Offenheit gegenüber der Frage aus, was Heterogenität eigentlich umfasst und was sie im schulischen Kontext bedeuten kann oder soll.

4.1.1 Impulsfragen

a) Allgemeine Informationen

Zeitrahmen: 15-30 Minuten

Sozialform(en): Kurze, wechselnde Dialoge zwischen den Teilnehmenden

Anzahl der Personen: 10-20

Kurzdarstellung: Ziel der Methode ist es, Vorkenntnisse oder Meinungen zu verschiedenen Aspekten eines Themas abzufragen. Vor Beginn der Methode werden ca. 10-14 Karten mit kurzen Impulsfragen zu einem gewählten Thema vorbereitet. Es sollten so viele Impulsfragen vorhanden sein, dass höchstens zwei Teilnehmende die gleiche Frage haben. Jede*r Teilnehmende erhält eine Karte, mit der sie*er kurze, 1-2-minütige Gespräche mit möglichst vielen anderen Teilnehmenden führt. Die Methode erlaubt es den Teilnehmenden, ihre Erfahrungen und Meinungen zu dem vorgegebenen Thema individuell auszudrücken. So entsteht ein lebendiges Bild von verschiedenen Lebenserfahrungen und Perspektiven. Heterogenität kann so im Hinblick auf die tatsächliche Vielfalt der Perspektiven und Erfahrungen der Gruppe diskutiert werden. So können externe Zuschreibungen vermieden werden und die Diskussion von Unterschieden bleibt immer an vielschichtige Individuen gebunden, die eindimensionale Kulturkonzepte dekonstruieren können.

b) Beschreibung der Methode (Vorbereitung, Arbeitsschritte, Ziel)

Die Fragen sollen die Teilnehmenden in die Lage versetzen, ein Thema in kurzen Dialogen aus mehreren Perspektiven anzugehen. Zu diesem Zweck muss die*der Dozent*in Fragen vorbereiten, die mehrere Facetten eines Themas ansprechen. Die Fragen sollten kurz und präzise sein, aber gleichzeitig so offen, dass sie von allen Teilnehmenden diskutiert werden können.

Wenn es beispielsweise um das Thema "Heterogenität in der Schule" geht, kann die Lehrkraft spezifische Fragen über persönliche Erfahrungen als Lernende*r, frühere Erfahrungen als Lehrkraft, Wissen über Schulkonzepte, bevorzugte Lehr- und Lernmethoden und vieles mehr vorbereiten.

Es gibt zwei Möglichkeiten, die Methode zu beginnen. In der Regel wird das Hauptthema kurz vorgestellt und danach die Fragerunde eröffnet. Es wäre aber auch möglich, direkt mit den Fragen zu

beginnen, sodass die Teilnehmenden später selbst ein Gesamtthema formulieren können. Diese zweite Möglichkeit ist vor allem dann sinnvoll, wenn die Absicht besteht, die Ziele und Themen der restlichen Lernreihe an die Interessen der Teilnehmenden anzupassen.

Im Verlauf der Lehrmethode ist es wichtig, dass die einzelnen Dialoge nur eine relativ kurze Zeit, höchstens 2-3 Minuten, in Anspruch nehmen. Die Teilnehmenden sollten besser viele kurze Gespräche über viele verschiedene Aspekte führen als nur ein oder zwei längere.

An die Phase der einzelnen Dialoge schließt ein gemeinsames Gespräch an. Eine Möglichkeit, diese Diskussion zu gestalten, besteht darin, dass die Teilnehmenden verschiedene Antworten auf Karten schreiben, die an der Tafel gesammelt werden. Die einzelnen Antworten können zu Gruppen bzw. Unterkategorien zusammengefasst werden. Auch hier kann die*der Lehrende diese Unterkategorien entweder vordefinieren und z.B. auf verschiedenfarbigen Karten sammeln, oder aber alle Antworten zunächst unsortiert sammeln und dann gemeinsam mit den Teilnehmenden Unterkategorien entwickeln.

Da diese Methode dazu gedacht ist, zu Beginn einer Lernreihe einen breiten Überblick über ein bestimmtes Thema zu geben, sollten viele der genannten Aspekte anschließend innerhalb der Lernreihe mit anderen Methoden vertieft werden.

c) Reflexionsfragen zur Umsetzung der Methoden in Programmen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte

Wie können die Teilnehmenden und Dozent*innen ihr Wissen einbringen, ohne dass es zu Kulturalisierungen führt?

Die Fragen sollten sich auf individuelle Erfahrungen und Vorkenntnisse konzentrieren und keine kulturalisierenden Kategorien einführen (siehe auch die folgende Frage). Auf diese Weise kann es vorkommen, dass kulturalisierende Narrative von den Teilnehmenden eingebracht werden, die aber nicht von vornherein durch Suggestivfragen vorweggenommen werden und auf der Basis individueller Erfahrungen kritisch und konstruktiv reflektiert werden können.

Was muss beachtet werden, damit diese Methode nicht zu Stereotypisierungen und/oder diskriminierenden Kategorisierungen führt?

Die Fragen sollten nicht so gestellt werden, dass sie auf den Nachweis von Unterschieden zwischen bestimmten kulturellen Kontexten oder nationalen Schulsystemen abzielen. Beispielsweise sind Fragen wie "Wie ist das typische Schulleben in Syrien im Vergleich zum typische Schulleben in Deutschland?" problematisch, weil sie zur Entwicklung von Stereotypen und dualistischen Bildern führen.

Stattdessen sollten die Fragen offen gestellt werden und einen individuellen Zugang für die Teilnehmenden ermöglichen. Die Fragen sollten so formuliert sein, dass sie es den Teilnehmenden ermöglichen, ihre bisherigen Erfahrungen und Kenntnisse individuell und differenziert einzubringen. Ein Beispiel wäre: "Welche Erfahrungen haben Sie in Schulsystemen gemacht?" Auf diese Weise können die Teilnehmenden vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede erkennen und auch auf unterschiedliche Schulerfahrungen innerhalb eines Landes hinweisen.

Wie kann diese Methode sprachsensibel eingesetzt werden/wie kann Mehrsprachigkeit einbezogen werden?

Die Kurzdialoge können in verschiedenen Sprachen geführt werden. Die Reflexionsdiskussion oder das Sammeln der Antworten auf Karten kann auch teilweise in mehreren Sprachen durchgeführt werden, insbesondere wenn ein*e Dozent*in oder ein*e Teilnehmende*r die Inhalte für alle übersetzen kann.

Wie kann diese Methode auf partizipative Weise angewendet werden?

Die Methode erlaubt es den Teilnehmenden grundsätzlich, ihre Vorkenntnisse und Perspektiven einzubringen. Wenn die Teilnehmenden mit dieser Methode bereits vertraut sind, können sie auch Fragekarten vorbereiten, die für sie von Interesse sind und die sofort verwendet werden können. Letztlich ist es den Teilnehmenden möglich, das Hauptthema, Unterthemen und einzelne Fragekarten nach eigenen Interessen zu entwickeln.

Mögliche Variationen der Methode

Anstatt kurze Dialoge zu führen, können die einzelnen Teilnehmenden auch nur kurz die Frage ihres Gegenübers beantworten. Dadurch wird sichergestellt, dass viele Fragen von den einzelnen Teilnehmenden beantwortet werden. Andererseits kann das völlige Fehlen eines Dialogs die anschließende Reflexion erschweren.

Mögliche Anwendung (in anderen Kontexten, z.B. Schulen)

Die Methode kann auch in Schulen eingesetzt werden, wo die Lehrkraft einen klaren Rahmen vorgeben sollte (z.B. Hauptthema, Offenheit für mögliche von den Schüler*innen eingebrachte weitere Unterthemen, farbige Karten, bestimmte Zeitrahmen).

Hinweise

In Gruppen, die die Methode nicht kennen, kann es hilfreich sein, ein Signal zum Wechsel der Gesprächspartner*innen zu verwenden. Damit wird sowohl sichergestellt, dass sich zwei Teilnehmende nicht in einem langen Gespräch verlieren, als auch, dass neue Gesprächspartner*innen während des Wechsels leicht zu finden sind.

Beispiele/mögliche Themen

Die Methode kann z.B. für ein vertieftes gegenseitiges Kennenlernen und zum Austausch individueller Erfahrungen bezüglich der Heterogenität in der Schule innerhalb eines Programms genutzt werden. Die folgenden Fragenkarten könnten zu diesem Zweck verwendet und selbstverständlich nach Bedarf geändert oder ergänzt werden.

In welchen Ländern haben Sie bisher gelebt?	Was sind Ihre beruflichen Schwerpunkte oder Ihr Schulfach?
Was sind Ihre Ziele bezüglich Ihrer eigenen Professionalität als Lehrkraft?	Was sind Ihre persönlichen beruflichen Stärken als Lehrkraft?

Wenn Sie an Ihre bisherigen Kolleg*innen zurückdenken: Haben Sie Heterogenität erlebt oder eher nicht?	Was ist Ihrer Meinung nach der beste Aspekt des Lehrberufs?
Wenn Sie an eine Klasse in der Schule denken: Denken Sie zuerst an die Unterschiede oder die Gemeinsamkeiten der Lernenden? Warum ist das aus Ihrer Sicht so?	Was ist Ihrer Meinung nach die wichtigste Eigenschaft, die eine Lehrkraft mitbringen muss, um eine heterogene Lerngruppe zu unterrichten?
Was ist die anspruchsvollste Aufgabe des Berufs als Lehrer*in?	Was bedeutet Heterogenität in Schulen für Sie?

Abbildung 3: Impulsfragen für die Einstiegsphase zu einer Unterrichtsreihe zum Thema Heterogenität in Schulen

d) Weitere Informationen

Die Methode basiert auf der Übung: Standpunkt und Bewegung: Kommunikation In: Handschuk, S. & Klawe, W. (2010): Interkulturelle Verständigung in der Sozialen Arbeit: ein Erfahrungs-, Lern- und Übungsprogramm zum Erwerb interkultureller Kompetenz. Weinheim und München, Juventa.

4.1.2 Organisation im Voraus: Der Advance Organizer

a) Allgemeine Informationen

Zeitraumen: Insgesamt 15 Minuten zur Vorbereitung des Advance Organizers (A.O.) zu Beginn einer Sitzung und für Reflexionen zwischendurch und am Ende.

Sozialform(en): Gruppendiskussion, Lehrkraft sollte den A.O. vorbereiten

Anzahl der Personen: Lerngruppe

Kurzdarstellung: Der Advance Organizer ist eine Lernhilfe, die dazu dient, ein neues Thema einzuführen und die Beziehung zwischen dem, was die Teilnehmenden bereits wissen und dem, was sie lernen werden, zu visualisieren. Der A.O. kann während des Unterrichts verwendet werden, indem ein*e Expert*in die Informationen so präsentiert, dass es für die Teilnehmenden einfacher wird, Verbindungen von einem Konzept zum anderen herzustellen, insbesondere wenn die Teilnehmenden zeitgleich die Unterrichtssprache lernen.

b) Beschreibung der Methode (Vorbereitung, Arbeitsschritte, Ziel)

Die Lehrkraft visualisiert mehrere Lektionen und gibt einen Überblick über die Lernziele. Der Überblick muss kurz sein und kann als Poster, Handout oder Präsentationsfolie dargestellt werden. Die Übersicht sollte sowohl Text als auch Bilder, Symbole usw. enthalten, um den Verlauf der folgenden Lektionen zu visualisieren. Die Lehrkraft bereitet diese Übersicht mit Symbolen in Verbindung mit den geschriebenen Wörtern vor, sodass die Lernenden sich immer auf das Thema beziehen können, an dem die Gruppe gerade arbeitet, und dieses in der Übersicht finden können.

Die Arbeitsschritte der Methode sind:

1. Die Lehrkraft präsentiert die verschiedenen Themen oder mehrere Lektionen in der vorbereiteten Übersicht (A.O.),
2. die Präsentation sollte nicht länger als 15 Minuten dauern,
3. jede*r Lernende sollte Zugang zum A.O. haben, damit sie*er sich im Lernprozess stets orientieren kann,
4. am Ende mehrerer Lektionen sollte der A.O. erneut betrachtet werden, um die Inhalte, die die Teilnehmenden in mehreren Sitzungen sammeln konnten, zusammenzufassen und zu verbinden.

Der A.O. erleichtert die Verknüpfung von neuem Wissen mit dem vorhandenen Vorwissen der Lernenden. Er gibt einen visualisierten Überblick und stellt neue Lernbereiche und -themen vor. Durch die logische Verknüpfung kann die*der Lernende den Stoff besser verstehen, behält ihn länger im Gedächtnis und kann das Wissen (idealerweise) weitergeben.

c) Reflexionsfragen zur Umsetzung der Methode in Programmen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte

Wie können die Teilnehmenden und Dozent*innen ihr Wissen einbringen, ohne dass es zu Kulturalisierungen führt?

Die*der Dozierende bereitet die Methode im Voraus vor. Im Verlauf sind jedoch Anpassungen möglich, beispielsweise indem die Teilnehmenden Änderungen im Austausch mit dem*der Dozierenden vornehmen.

Was muss beachtet werden, damit diese Methode nicht zu Stereotypisierungen und/oder diskriminierenden Kategorisierungen führt?

Es ist wichtig, Bilder zu verwenden, die nicht stereotypisierend, diskriminierend oder rassistisch sind. Eine Möglichkeit ist, Symbole anstelle von Bildern zu verwenden. Auf diese Weise lassen sich kulturalisierende Konnotationen eher vermeiden.

Wie kann diese Methode sprachsensibel eingesetzt werden/wie kann Mehrsprachigkeit einbezogen werden?

Durch die Verwendung von Symbolen und Bildern kann die Lehrkraft die Verwendung von zu viel Text und schwierigen Wörtern vermeiden. Darüber hinaus können bestimmte Themen von den Teilnehmenden in andere Sprachen übersetzt werden.

Wie kann diese Methode auf partizipative Weise angewendet werden?

Nach einer kurzen Erläuterung ist es für die Teilnahme offen, weitere Themen oder geeignete Bilder einzubringen. Nach mehrmaligem Arbeiten mit dieser Struktur sind die Teilnehmenden in der Lage, einen A.O. selbst zu gestalten.

Mögliche Variationen der Methode

Variationen sind möglich. Die Teilnehmenden könnten die Bilder selbst auswählen, was auch eine individuellere Gestaltung des A.O. erlaubt und Ausgangspunkt für Diskussionen sein kann. Auf diese Weise können die Teilnehmenden auch ihre eigenen Vorstellungen zu Assoziationen zum jeweiligen Lernthema einbringen.

Mögliche Anwendung (in anderen Kontexten, z.B. Schulen)

Die Methode ist gut in Schulen einsetzbar. Die Lehrkraft kann über eine einfachere Struktur und geeignete Bilder nachdenken und zusammen mit den Schüler*innen arbeiten.

Hinweise

Ausgehend vom theoretischen Rahmen der R/EQUAL Methoden-Toolbox sollen Bilder sorgfältig ausgewählt werden. Dies beinhaltet auch die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Stereotypen.

Beispiele/mögliche Themen

Im Prinzip kann die Methode einen Überblick über eine Vielzahl von Themen bieten. Nachstehend finden Sie ein Beispiel eines Advance Organizers zum Thema "Heterogenität in der Schule". Mithilfe der Abbildungen können verschiedene Kategorien von Differenz in Schulen reflektiert werden, wobei eine kritische Reflexion von gesellschaftlichen Machtverhältnissen und der sozialen Konstruktion dieser Kategorien diesen Prozess begleiten muss. Gerade beim Thema Heterogenität können die Bilder selbstverständlich von den Teilnehmenden ausgewählt oder ergänzt und gemeinsam besprochen werden.



Abbildung 4: Visualisierung eines Advance Organizers zum Thema Heterogenität in Schulen (Visualisierung: Nina Perino)

d) Weitere Informationen

Wahl, D. (2011): Der Advance Organizer: Einstieg in eine Lernumgebung. In: Grunder, H. U., Moser, H. & Kansteiner-Schänzlin, K. (Hrsg): Lehrerwissen kompakt, Band 2, Perspektive 1. Abgerufen von: www.prof-diethelm-wahl.de/Textbeispiel%20Advance%20Organizer.pdf [29.02.20].

4.1.3 Soziometrie

a) Allgemeine Informationen

Zeitrahmen: Teil der Sitzung

Sozialform(en): gemeinschaftliche Gruppenarbeit

Anzahl der Personen: 5-25

Kurzdarstellung: Die Methode 'Soziometrie' ist ein Tool zur Visualisierung und Reflexion. In ihrer gebräuchlichsten Form kann sie entweder als Feedback-Instrument oder als Mittel zum gegenseitigen Kennenlernen einzelner Personen einer Gruppe verwendet werden. Da die Teilnehmenden sich bewegen und von ihren Stühlen aufstehen müssen, kann sie auch nach einem theoretischen Input eingesetzt werden, wenn eine kleine Pause notwendig ist. Im Grunde stellt die*der Dozierende eine Frage, die der Wahrnehmung der Teilnehmenden bedarf, und bittet sie, sich in ein Spektrum möglicher Antworten einzuordnen. Am besten ist es, verschiedene Meinungen und Parameter auf einem Spektrum zu visualisieren, dessen Anfang und Ende von der*dem Dozierenden oder der Gruppe definiert werden kann.

b) Beschreibung der Methode (Vorbereitung, Arbeitsschritte, Ziel)

Die*der Dozierende stellt eine Frage und die Teilnehmenden stellen sich auf eine unsichtbare Linie, die ein Spektrum an Antworten darstellt. Eine Absicht der Methode könnte sein, dass sich Personen innerhalb neuer Gruppen gegenseitig besser kennenlernen. Es gibt also auch eine soziale Dimension in dieser Methode. Eine mögliche Frage und Aufgabenstellung können sein: "Wer von Ihnen lebt in Wien? Alle Teilnehmenden, die in Wien leben, versammeln sich um den Tisch, und von je weiter her Sie kommen, desto weiter hinten positionieren Sie sich. Sie können die Zeit, die Sie brauchen, um zur Schule zu kommen, als Maßstab nehmen". Auf diese Weise lernen sich die Teilnehmenden besser kennen und können ihre Vielfalt sichtbar machen: "Ach, es gibt noch andere Teilnehmende, die ebenfalls einen 30-minütigen Fußweg zu ihrer Praktikumsschule haben." Natürlich können die Fragen stärker auf soziale Dimensionen ausgerichtet werden (die Teilnehmenden lernen sich gegenseitig kennen) und auch tiefer in ein Thema eindringen (z.B. "Wer von Ihnen hat schon einmal an einem Bildungsangebot zum Thema Gender teilgenommen?", "Wer hat in mehrsprachigen Kontexten gearbeitet und verschiedene Sprachen in Lernprozesse integriert?" „Wer hat in mehr als zwei Ländern gelebt?“)

Eine andere Art der Anwendung der Methode könnte darin bestehen, dass die*der Dozierende ein Feedback zu einer Unterrichtseinheit, einem Thema, einer neuen Art des Unterrichtens erhält. Da diese Methode eine offen sichtbare Positionierung beinhaltet, könnten die Teilnehmenden womöglich nicht frei fühlen, ihr Feedback zu geben (z.B. werden sie sich möglicherweise nicht ans Ende eines Spektrums von "entsprach meinen Erwartungen - entsprach meinen Erwartungen überhaupt nicht" stellen, um ihre Enttäuschung nicht offen zu zeigen).

Die Methode kann sowohl als Aufwärm-/Eintrittsspiel als auch als Reflexionswerkzeug verwendet werden. Dies kann eine besonders interessante Methode sein, um Vielfalt sichtbar zu machen.

Die Methode besteht aus vier Hauptschritten:

1. Vorbereitung: Was ist das Ziel der Methode? Denken Sie über mögliche Fragen nach.
2. Im Unterricht: Stellen Sie die Frage.
3. Teilnehmende finden ihren Platz im Spektrum.
4. Gemeinsames Nachdenken über die Frage(n), auch über das Ziel der Methode (Spektrum, Vielfalt).

Einer der Vorteile dieser Methode ist, dass nicht unbedingt viel Vorbereitungsarbeit erforderlich ist. Außerdem beteiligen sich die Teilnehmenden häufig recht gerne an der Suche nach weiteren Fragen, sobald sie wissen, wie diese Methode funktioniert. Auch dies ist eine Variante, wie die Methode in der Gruppe partizipativer gestaltet werden kann.

c) Reflexionsfragen zur Umsetzung der Methode in Programmen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte

Wie können die Teilnehmenden und Dozent*innen ihr Wissen einbringen, ohne dass es zu Kulturalisierungen führt?

Diese Methode ist in erster Linie eine Methode über Prä-Konzepte, Wahrnehmung und deren Visualisierung. Die Visualisierung kann kulturalisierte Haltungen offenbaren. Es ist Aufgabe des*der Dozierenden, (1) sinnvolle Fragen zu stellen, die die Intimität der Gruppe widerspiegeln, und (2) anschließend über die Visualisierung gemeinsam zu reflektieren. Auch wenn eine Meinung oder eine Art von Kategorisierung notwendig ist, zeigt sich, dass es nicht nur zwei oder mehrere Antworten gibt, sondern ein Spektrum. Eine fortgeschrittene Version (siehe unter Anpassung) der Methode würde die gleiche Frage (1) zu einem anderen Zeitpunkt verwenden ("Wie haben Sie sich zu Beginn des Semesters zum Thema ´Geschlecht´ gefühlt/Wie interessiert waren Sie daran?" im Vergleich zu jetzt). Sie macht die Veränderung der Wahrnehmung sichtbar und zeigt den Teilnehmenden auch, dass die Positionen des Spektrums fließend sind.

Was muss beachtet werden, damit diese Methode nicht zu Stereotypen und/oder diskriminierenden Kategorisierungen führt?

Bei der Anwendung dieser Methode treten fast immer Kategorisierungsprobleme auf. Am Beispiel des Schulweges "Wie viel Zeit brauchen Sie, um zur Schule/zum Kurs zu kommen?" könnte es Personen geben, die unterschiedliche Wohnungen und damit unterschiedliche Wege bzw. Zeiten haben (z.B. Teilnehmende, die an zwei Orten wohnen, weil zu betreuende Personen nicht im selben Haus wohnen). Dies kann als Beispiel dafür dienen, dass es Probleme bei der Kategorisierung gibt (eine mögliche Lösung könnte darin bestehen, die Mitte der von beiden Häusern zur Schule benötigten Zeit zu berechnen). Da diese Methode die Vielfalt sichtbar und gesellschaftlich akzeptabler machen will, können Dimensionen auftreten, die für die Teilnehmenden sensibel sind. Wenn sich die Gruppe neu zusammensetzt, können die Fragen so gewählt werden, dass keine sensiblen Themen offenbart werden (müssen).

Wie kann man mit dieser Methode sprachsensibel arbeiten/wie kann man Mehrsprachigkeit einbeziehen?

Eine mögliche Variante, um die Methode sprachsensibler zu gestalten, könnte darin bestehen, Sprachen zum Thema zu machen, z.B. "Wie viele Sprachen sprechen Sie? "Ich fühle mich wohl, Deutsch zu sprechen (angenehm bis unsicher)" etc.

Auch die Art und Weise des Fragens muss sowohl sprachlich sensibel sein als auch den Gefühlen der Gruppe zueinander, dem Alter, dem Inhalt, in dem die Methode angewendet wird, angepasst werden.

Die sprachlichen Anforderungen sind ist am Anfang eher gering, da die Teilnehmenden lediglich die Fragen verstehen müssen, man sollte aber die Reflexion danach nicht unterschätzen. Eine Möglichkeit, sie mehrsprachig zu machen (siehe Anpassung), besteht darin, eine Frage in einer anderen Sprache zu stellen, um (1) um zu sehen, wer die Frage verstehen kann (Vielfalt sichtbar machen) und auch (2) um Raum für eine andere Sprache als die dominante Unterrichtssprache zu schaffen.

Wie kann diese Methode auf partizipative Weise angewendet werden?

Nachdem die*der Dozent*in einige Fragen gestellt hat, können die Teilnehmenden eigene Fragen stellen. Dies gibt einen Einblick in die Aspekte, die die Teilnehmenden interessieren. Sie erhalten zudem eine Vorstellung von der Art des Fragens und Funktionsweise der Methode. Dabei achtet die*der Dozierende bei Bedarf auf sensible Inhalte.

Mögliche Variationen der Methode

- Bei einigen Fragen, wie z.B. nach äußeren Merkmalen oder Geburtstagen (wenn sich die Teilnehmenden gut kennen), könnte es Spaß machen, das Spektrum ohne zu sprechen/verbale Kommunikation oder noch schwieriger ohne das Geben von Zeichen herauszufinden.
- Es könnte auch interessant sein, (selbst gewählte) Paare zu bilden: Zuerst positioniert Person A die Person B, dann Person A sich selbst, dann wird der Unterschied in der Positionierung besprochen und Person B bekommt Positionen usw.

Mögliche Anwendung (für andere Kontexte, z.B. Schulen)

Da die Fragen ohnehin für die Lehrgruppe angepasst werden müssen, gibt es einen Unterschied in der Vorbereitung auf Teilnehmende der Hochschulbildung oder Lernende in der Schule, nicht aber bezüglich der Vorbereitungszeit. Wenn die Methode zum gegenseitigen Kennenlernen der einzelnen Personen innerhalb der Gruppe verwendet wird, könnten einige Fragen zu „Grundinformationen“ wie Geburtstag, Weg zum Kurs/Schule etc. für beide Zielgruppen interessant sein.

Hinweise

- Seien Sie vorsichtig bei der Auswahl von Fragen zur Privatsphäre, Gruppenkonstellation, sensibler Sprache!
- Raum für Privatsphäre schaffen: Dies könnte mit einer Bemerkung am Anfang geschehen, dass es auch "ok" ist, wenn jemand (1) nicht teilnehmen will (2) sich nicht zu einer bestimmten Frage positionieren will (freie Entscheidung zur Teilnahme nach jeder Frage). Dies könnte wissenschaftlich erklärt werden, um eine Rechtfertigung innerhalb der Gruppe zu erhalten: Wenn mit einem Fragebogen geforscht wird, füllen einige Personen nicht jede Frage aus.

- Berechnung der Zeit, um über die Positionierung und die allgemeine Anwendung der Methode nachzudenken.

Beispiele/mögliche Themen

Die Methode eignet sich dazu, die Komplexität der Unterschiede in einer Gruppe jenseits der gemeinsamen Differenzkategorien zu thematisieren und so ein Bewusstsein für die Willkür zu gewinnen, mit der bestimmte Differenzkategorien gegenüber anderen hervorgehoben werden. So können z.B. Unterschiede in persönlichen Präferenzen (z.B. in Bezug auf berufliche Schwerpunkte, Hobbys, Musikgeschmack) mit anderen, häufigeren Differenzkategorien kombiniert werden, um später gemeinsam ihre sozialen Auswirkungen zu diskutieren. Im Folgenden sind einige Beispiele für mögliche Fragestellungen aufgeführt:

- Wer hat in mehreren Ländern gelebt? (zwei - mehrere Länder)
- Wer interessiert sich sehr für Sprachen und sprachwissenschaftliche Themen? (sehr interessiert - nicht sehr interessiert)
- Wer hat bereits an einem Lernsetting (z.B. Workshop) über Gender teilgenommen? (ja - nein)
- Wer hat in mehrsprachigen Kontexten gearbeitet und verschiedene Sprachen in irgendeiner Weise integriert? (ja - nein)
- Wer ist sehr gut in naturwissenschaftlichen Fächern und Mathematik? (sehr gut - nicht so gut)
- Wer hatte schon Probleme bei der Arbeit als Lehrkraft aufgrund von Geschlechterfragen? (Probleme - nicht Probleme)
- Wer hat bisher mit einer*m Lernenden mit Behinderung gearbeitet? (ja - nein)
- Wer hat bisher in einer Schule mit Schulgeld gearbeitet? (ja - nein)

d) Weitere Informationen

Methodenkartei der Universität Oldenburg: Soziometrische Abfrage. unter: https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/uni_methode/soziometrische-abfrage/ [29.03.20].

4.1.4 Das Würfelspiel

a) Allgemeine Informationen

Zeitrahmen: 60 Minuten

Sozialform(en): Gruppenarbeit mit teilweise wechselnden Teilnehmenden

Anzahl der Personen: 16-25

Kurzdarstellung: Gruppen von 4-5 Teilnehmenden würfeln, wobei sie nicht sprechen dürfen und 1-2 Teilnehmende die Situation beobachten. Die drei bis vier Gruppen erhalten individuelle Spielanweisungen. Obwohl diese weitgehend ähnlich sind, beinhalten sie auch abweichende Regeln. Ziel des Spiels für die Gruppe ist, mit dem Würfeln die höchste Punktzahl zu erreichen. Ein Spiel endet, wenn die erste Person die erforderliche Punktzahl erreicht hat.

Nachdem die Teilnehmenden die Spielanleitung gelesen haben, werden diese wieder eingesammelt und das Spiel beginnt. Nach der ersten Runde wechselt die*der Gewinner*in jeder Gruppe im Uhrzeigersinn in die nächste Gruppe. Nach der zweiten Runde wechselt die*der Gewinner*in jeder Gruppe eine Gruppe im Uhrzeigersinn weiter, und nun wechselt auch die*der Verlierer*in eine Gruppe gegen den Uhrzeigersinn weiter. Wegen der leicht unterschiedlichen Anweisungen in jeder Gruppe und der Regel, nicht sprechen zu können, führt der Wechsel der Teilnehmenden unweigerlich zu Irritationen im Spiel, denn alle Spieler*innen spielen nach den Regeln, die sie aus der ersten Gruppe kennen, in der sie teilgenommen haben.

Nach der zweiten Runde des Gruppenwechsels ist das Spiel beendet und es folgt ein Gespräch über die nonverbalen Komplikationen und die verschiedenen Spielregeln mit ihren Folgen für die Kommunikation in der Gruppe. Dabei schildern die Beobachter*innen ebenfalls ihre Eindrücke.

b) Beschreibung der Methode (Vorbereitung, Arbeitsschritte, Ziel)

Zur Vorbereitung der Methode benötigen Sie pro Gruppe einen Würfel, leicht unterschiedliche Anleitungen für jede Kleingruppe (ausgedruckt), ein Blatt Papier und einen Stift für jede*n Teilnehmende*n.

- Es werden Kleingruppen mit je 4-5 Teilnehmenden gebildet. Jede Kleingruppe sitzt um einen Tisch herum und erhält pro Spieler*in 1 Würfel, 1 Gebrauchsanweisung, 1 Blatt Papier und einen Stift.
- Die Spieler*innen werden gebeten, während der ganzen Zeit nicht zu sprechen und die Anweisungen sorgfältig zu lesen, bevor diese wieder eingesammelt werden!
- Nach der ersten Runde wechselt die*der Gewinner*in jeder Gruppe im Uhrzeigersinn in die nächste Gruppe. Nach der zweiten Runde wechselt die*der Gewinner*in jeder Kleingruppe im Uhrzeigersinn wieder in die nächste Gruppe und die*der Verlierer*in wechselt eine Gruppe gegen den Uhrzeigersinn weiter.
- Nach dieser Runde ist das Spiel beendet und es folgt ein Gespräch über die Erfahrungen der Spieler*innen in Bezug auf nonverbale Komplikationen und die unterschiedlichen Spielregeln und deren Konsequenzen für die Kommunikationsstrategien innerhalb der Kleingruppen.
- Auch können die Beobachter*innen Rückmeldung darüber geben, wie sie die Atmosphäre erlebt haben, als die Spieler*innen einer Kleingruppe das Spiel aushandeln mussten.
- Fragen für die Schlussdiskussion könnten z.B. sein: Wie wurde die (Nicht-)Einhaltung der ausgehandelten Regeln wahrgenommen? Was geschah, als das neue Gruppenmitglied die Regeln brach? Wie war das Verhältnis zwischen Minderheit und Mehrheit in den Gruppen?

Ziel dieser Methode ist es, zu lernen, sich in verschiedene Perspektiven einzufühlen und über verschiedene Emotionen, Formationen und Erwartungen in Gruppen nachzudenken. Die Bedeutung der Kenntnis der impliziten Regeln verschiedener Gruppen und Gesellschaften für eine erfolgreiche Kommunikation wird veranschaulicht. Mechanismen zwischen „Eigen- und Fremdgruppe“ innerhalb des Spiels können mit sozialen Prozessen verglichen und kritisch reflektiert werden. Beispielsweise wird die Art und Weise des Umgangs mit neuen Menschen in einer Gruppe sowie mit Minderheiten diskutiert. Da das Spiel auf fiktiven Regeln basiert, ermöglicht es die Reflexion interkultureller Kom-

munikationsprobleme auf einer eher abstrakten Ebene. Es werden keine Beispiele für Missverständnisse mit Rückgriff auf bestehende kulturelle Beziehungen gegeben. Dadurch wird das Risiko vermieden, dass Vorannahmen oder Vorurteile die Bewertung beeinflussen oder Kulturen in irgendeiner Form beurteilt und hierarchisiert werden.

c) Reflexionsfragen zur Umsetzung der Methode in Programmen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte

Wie können die Teilnehmenden und Dozent*innen ihr Wissen einbringen, ohne dass es zu Kulturalisierungen führt?

Da in diesem Spiel Zuschreibungsprozesse explizit diskutiert werden, können auch mögliche Kulturalisierungen innerhalb der Gruppe thematisiert und dekonstruiert werden. Achten Sie zudem darauf, dass während des Spiels Themen wie Konkurrenz, Aus- und Eingrenzung sowie Solidarität kritisch reflektiert werden.

Was muss beachtet werden, damit diese Methode nicht zu Stereotypisierungen und/oder diskriminierenden Kategorisierungen führt?

- Es ist eine Regel, dass die*der Gewinner*in die Gruppe wechselt, um die nächste Runde zu spielen. Zudem ist offensichtlich, dass dies an keinen anderen persönlichen Grund geknüpft ist.
- Die*der Dozent*in muss darauf achten, dass sich die Gruppendynamik nicht zu einer diskriminierenden Stimmung verändert.
- Wenn über die Erfahrungen im Spiel gesprochen wird, sollte jede*r achtsam mit ihren*seinen Worten umgehen.

Wie kann man mit dieser Methode sprachsensibel arbeiten/wie kann man Mehrsprachigkeit einbeziehen?

Die einzelnen Spielbeschreibungen können in verschiedene Sprachen übersetzt werden, da ein genaues Verständnis der Regeln für die Gesamtmethode sehr wichtig ist.

Während des Spiels wird keine gesprochene Sprache verwendet, was es allen ermöglicht, am Spiel teilzunehmen. Die Schlussdiskussion kann auch mehrsprachig stattfinden, wenn sichergestellt ist, dass die Ergebnisse allen Teilnehmenden zugänglich sind.

Wie kann diese Methode auf partizipative Weise angewendet werden?

Alle Spieler*innen sollten die Möglichkeit haben, in der Übertragung ihre Erfahrungen mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Strukturen einzubringen. Auch Sprachbarrieren sollten so weit wie möglich abgebaut werden (siehe oben). Insgesamt kann es den Teilnehmenden helfen, zwischen dem Spiel und der Diskussionsphase etwas Zeit zu haben, um ihre Gedanken zu formulieren und ggf. zu übersetzen.

Mögliche Variationen der Methode

Eine Variation kann darin bestehen, dass einige Teilnehmende eine beobachtende Rolle einnehmen und nicht an einer Gruppe teilnehmen. Dadurch sind sie in der Lage, gruppendynamische Aspekte wie Dominanzverhältnisse oder Assimilationsprozesse wahrzunehmen und zu beschreiben.

Mögliche Anwendung (für andere Kontexte, z.B. Schulen)

Die Methode kann auch in Schulen angewandt werden. Hier ist es wichtig, die soziale Struktur der Klasse gut zu kennen und für eine angenehme Gesprächsatmosphäre zu sorgen. Wenn die Methode bei jüngeren Lernenden oder Studierenden angewendet wird, kann die Spielsituation mit den Schulregeln für allgemeine Toleranz oder Anti-Mobbing abgeglichen werden. Es ist besonders wichtig, darauf zu achten, ob und welche Erfahrungen Lernende mit Intoleranz oder Mobbing gemacht haben, um das Aufkommen unangenehmer Emotionen zu vermeiden.

Hinweise

Es ist sehr wichtig, dass kein*e Spieler*in während des Spiels spricht!

Beispiele/mögliche Themen

Spielanleitung (Gruppe 1)

Würfelspiel

Die zentrale Regel des Spiels ist, dass Sie während der ganzen Zeit **nicht sprechen** dürfen!!!

Alle Spieler*innen sitzen in einem Kreis und erhalten 1 Blatt Papier, 1 Stift pro Person und 1 Würfel für die ganze Gruppe.

Die*der jüngste Spieler*in darf mit dem Würfeln beginnen, dann geht es im Uhrzeigersinn weiter.

Jede*r Spieler*in schreibt die gewürfelte Zahl auf ihren*seinen Zettel und addiert die gewürfelte Zahl, sodass sich der Betrag von Runde zu Runde erhöht.

Die Zahl 4 hat eine besondere Funktion. Wenn die **Zahl 4** gewürfelt wird, schreibt die*der Spieler*in die Punkte auf und **würfelt dann ein zweites Mal!**

Die*der Spieler*in, die*der zuerst die **Zahl 50** erreicht, gewinnt das Spiel und beendet es damit.

Spielanleitung (Gruppe 2)

Würfelspiel

Die zentrale Regel des Spiels ist, dass Sie während der ganzen Zeit **nicht sprechen** dürfen!!!

Alle Spieler*innen sitzen in einem Kreis und erhalten 1 Blatt Papier, 1 Stift pro Person und 1 Würfel für die ganze Gruppe.

Die*der jüngste Spieler*in darf mit dem Würfeln beginnen, dann geht es im Uhrzeigersinn weiter.

Jede*r Spieler*in schreibt die gewürfelte Zahl auf ihren*seinen Zettel und addiert die gewürfelte Zahl, sodass sich der Betrag von Runde zu Runde erhöht.

Die Zahl 1 und die Zahl 6 haben eine besondere Funktion. Wird die **Zahl 1** gespielt, darf die*der Spieler*in **keine Punkte** auf ihr*sein Stück Papier schreiben und muss die Runde überspringen.

Wird die **Zahl 6** gewürfelt, schreibt die*der Spieler*in die Punkte auf und **würfelt erneut**.

Die*der Spieler*in, die*der zuerst die **Zahl 50** erreicht, gewinnt das Spiel und beendet es damit.

Spielanleitung (Gruppe 3)

Würfelspiel

Die zentrale Regel des Spiels ist, dass Sie während der ganzen Zeit **nicht sprechen** dürfen!!!

Alle Spieler*innen sitzen in einem Kreis und erhalten 1 Blatt Papier, 1 Stift pro Person und 1 Würfel für die ganze Gruppe.

Die*der jüngste Spieler*in darf mit dem Würfeln beginnen, dann geht es im Uhrzeigersinn weiter.

Jede*r Spieler*in schreibt die gewürfelte Zahl auf ihren*seinen Zettel und addiert die gewürfelte Zahl, sodass sich der Betrag von Runde zu Runde erhöht.

Die Zahl 2 hat eine besondere Funktion. Wenn die **Zahl 2** gewürfelt wird, darf die*der Teilnehmende **keine Punkte** auf ihr*sein Blatt schreiben, sie*er muss sozusagen überspringen!

Die*der Spieler*in, die*der zuerst die **Zahl 50** erreicht, gewinnt das Spiel und beendet es damit.

Spielanleitung (Gruppe 4)

Würfelspiel

Die zentrale Regel des Spiels ist, dass Sie während der ganzen Zeit **nicht sprechen** dürfen!!!

Alle Spieler*innen sitzen in einem Kreis und erhalten 1 Blatt Papier, 1 Stift pro Person und 1 Würfel für die ganze Gruppe.

Die*der jüngste Spieler*in darf mit dem Würfeln beginnen, dann geht es im Uhrzeigersinn weiter.

Jede*r Spieler*in schreibt die gewürfelte Zahl auf ihren*seinen Zettel und addiert die gewürfelte Zahl, sodass sich der Betrag von Runde zu Runde erhöht.

Die*der Spieler*in, die*der zuerst die **Zahl 50** erreicht, gewinnt das Spiel und beendet es damit.

d) Weitere Informationen

Ein ähnliches Spiel, bei dem Spielkarten verwendet werden, finden Sie unter:

https://www.dija.de/ikl/methodenbox-interkulturell/?no_cache=1&tx_fedijamethoden_pi1%5BshowUid%5D=94 [29.02.2020].

transfer e.V. (Hrsg.): Reader zu dem trägerübergreifenden Grundkurs für Leiter/innen der internationalen Jugendbegegnung. Köln 2000.

4.2 Phase 2: Evaluation der Präkonzepte

Die Methoden der Phase 2 sind zur Aktivierung und Hinterfragung der bestehenden Vorstellungen der Teilnehmer*innen auf Basis einer Einführung in das Thema Heterogenität in der Schule geeignet. Ziel ist es, dass sich die Teilnehmer*innen ihrer so genannten Präkonzepte zum Thema bewusst werden.

4.2.1 Bring a Thing

a) Allgemeine Informationen

Zeitraumen: 30-45 Minuten

Sozialform(en): Gemeinsames Gespräch, vorzugsweise im Kreis sitzend

Anzahl der Personen: 6-20

Kurzdarstellung: Die Teilnehmenden bringen einen Gegenstand in die Gruppe mit, den sie mit einem bestimmten Thema in Verbindung bringen, das zuvor für die ganze Gruppe ausgewählt wird. Zuerst legen alle Teilnehmenden ihr Objekt in die Mitte des Kreises. Dann können die Teilnehmenden über ihre Objekte sprechen oder Fragen zu den Objekten der anderen Teilnehmenden stellen. Sie erklären, was sie persönlich mit dem Objekt zu tun haben und was es mit dem Thema zu tun hat. Das Ergebnis ist eine Diskussion über unterschiedliche sowie gemeinsame Sichtweisen und Assoziationen zum Thema.

Diese Methode bietet die Möglichkeit, über Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu sprechen, die an Individuen gebunden und in einen gemeinsamen Diskurs eingebettet sind. Jede*r Teilnehmende kann ihre*seine individuellen Perspektiven einbringen und auch Bezüge zu sozialen Gruppenzugehörigkeiten vornehmen, die ihr*ihm wichtig sind. Gleichzeitig sollten die einzelnen Beiträge kulturalisierende Zuschreibungen und irreführende Verallgemeinerungen vermeiden.

b) Beschreibung der Methode (Vorbereitung, Arbeitsschritte, Ziel)

Zur Vorbereitung werden die Teilnehmenden gebeten, im Vorfeld einen Gegenstand mitzubringen, den sie persönlich mit einem Thema in Verbindung bringen, z.B. die Themen Heterogenität, Solidarität oder Zugehörigkeit in Bezug auf die Lernreihe. Je nach Thema kann es sehr wichtig sein, für eine angenehme Atmosphäre innerhalb der Lerngruppe zu sorgen. Die Teilnehmenden sollten sich frei fühlen, nur so viel zu erzählen, wie sie wollen. Niemand sollte sich gedrängt fühlen, persönliche Erfahrungen zu teilen, wenn sie*er nicht will.

Zu Beginn der Methode sitzen die Teilnehmenden in einem Kreis, in dessen Mitte sie ihre Objekte legen. Die*der Dozierende fragt die Teilnehmenden, ob sie etwas über ihr eigenes Objekt erzählen wollen oder ob sie ein Objekt bemerken, über das sie gerne mehr hören würden. Die*der Besitzer*in des Objekts erklärt, was sie*er mit dem Objekt assoziiert und in welchem Zusammenhang dies mit dem Thema des Kurses steht. Die anderen Teilnehmenden können Fragen stellen oder ihre eigenen Assoziationen oder Verbindungen zwischen dem Objekt und dem Thema hinzufügen.

Schritt für Schritt entsteht ein komplexes Gesamtbild der Objekte innerhalb des Kreises. Damit ergibt sich auch ein komplexes Bild des Themas und der individuellen Assoziationen der Teilnehmenden. In einem weiteren Schritt können genau diese vielfältigen und individuellen Ansätze in ihrer Äquivalenz betrachtet werden. Die bereichernde Vielfalt der Perspektiven, die eine kreative und

flexible Herangehensweise an verschiedene Themen ermöglicht, wird durch die Objekte materialisiert und sichtbar.

Am Ende können die Ergebnisse des Gesprächs auf verschiedene Weise festgehalten werden. So können verschiedene Perspektiven auf einem Whiteboard veranschaulicht werden. Die*der Dozierende kann gemeinsam mit den Teilnehmenden entscheiden, welche Aspekte der Diskussion für eine vertiefte Analyse besonders interessant sind. Abschließend sollte reflektiert werden, wie die Diskussion in der Gruppe erlebt wurde und ob sich alle in ihr sicher fühlten, ihre Gedanken und Gefühle frei zu äußern.

c) Reflexionsfragen zur Umsetzung der Methode in Programmen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte

Wie können die Teilnehmenden und Dozent*innen ihr Wissen einbringen, ohne dass es zu Kulturalisierungen führt?

In der Regel können sehr unterschiedliche Objekte von den Teilnehmenden mitgebracht werden, sodass eindimensionalen Bildern vor allem in größeren Gruppen entgegengewirkt werden kann. Die Art und Weise, wie die Gespräche geführt werden, hängt aber auch von der Form ab, in der die Ausgangsfrage gestellt wird. Eine Aufgabenstellung wie "Bringen Sie etwas Typisches aus Ihrer Kultur mit" kann den Teilnehmenden das Gefühl geben, einer bestimmten Kultur zugeordnet zu werden und dass von ihnen erwartet wird, stereotype und vermeintlich kulturspezifische Gegenstände mitzubringen. Deshalb ist es wichtig, die Frage offener zu stellen und die Teilnehmenden zu ermutigen, Gegenstände jeglicher Art mitzubringen, die z.B. soziale Unterschiede symbolisieren. Auf diese Weise können die Teilnehmenden ihr Objekt freier wählen und auch darüber entscheiden, wie eng das Objekt mit ihren eigenen Erfahrungen verbunden ist.

Was muss beachtet werden, damit diese Methode nicht zu Stereotypen und/oder diskriminierenden Kategorisierungen führt?

Werden trotz der oben genannten Impulse kulturalisierende Geschichten zu den Gegenständen eingeführt, liegt es in der Verantwortung der* des Dozierenden, ergänzende Perspektiven einzubringen. Auf einer Metaebene ist es auch möglich, mit den Teilnehmenden zu reflektieren, warum Stereotype bei bestimmten Themen häufig von Menschen reproduziert werden und wie dies vermieden werden könnte. Dies wäre auch eine wichtige Reflexion, um diesen Auswirkungen im Kurs entgegenzuwirken.

Wie kann man mit dieser Methode sprachsensibel arbeiten/wie kann man Mehrsprachigkeit einbeziehen?

Da die Methode mit der gesamten Lerngruppe durchgeführt wird, sollte das Gespräch in einer Sprache geführt werden, die von allen geteilt wird. Es ist jedoch ebenso wichtig, dass jede*r Teilnehmende in der Lage ist, ihre*seine Assoziationen genau zu beschreiben. Daher könnten kleine Reflexionen vorab in den Erstsprachen geschrieben und dann in kleinen Gruppen in die gemeinsame Sprache übersetzt werden.

Wie kann diese Methode auf partizipative Weise angewendet werden?

Da die Teilnehmenden ihren Gegenstand und die entsprechenden Erklärungen und Geschichten zu einem Thema frei wählen können, ist in der Regel eine hohe Partizipation gewährleistet.

Mögliche Anwendung (für andere Kontexte, z.B. Schulen)

Die Methode ist in der Schule gut anwendbar. Besonders jüngeren Lernenden oder Schüler*innen kann ein Objekt helfen, eigene Vorstellungen zu einem Lernthema auszudrücken. Besonders bei der Anwendung der Methode in der Schule ist es sehr wichtig, eine sichere und offene Atmosphäre für Diskussionen zu gewährleisten.

Hinweise

Es kann die Komplexität der Erklärung erhöhen, wenn die jeweiligen Sprechenden ihren Gegenstand in die Hand nehmen und ihn nach ihren Erläuterungen wieder zurück in den Kreis legen.

Beispiele/mögliche Themen

Eine Möglichkeit könnte darin bestehen, dass die Teilnehmenden Gegenstände mitbringen, die sie mit dem Thema Heterogenität in der Schule im Rahmen ihrer Praxisphasen verbinden. Dabei muss bzw. sollte das Thema der unterschiedlichen Kulturen nicht im Vordergrund stehen, da Alltagsgegenstände, die für die Menschen in der Schule wichtig sind, die Heterogenität in der Schule auf vielfältige Weise zeigen können.

Ein weiteres interessantes Thema könnte die Solidarität in der Gesellschaft sein. Dies ist ein sehr universelles Thema, das aber von Individuen sehr unterschiedlich erlebt werden kann. Es können verschiedene Gegenstände mitgebracht werden, die sehr individuell und auch mit Erfahrungen von Unterschieden oder Diskriminierungen verbunden sein können. Bei einem solchen Thema wird sichtbar, wie ein universelles Thema auf unterschiedliche Weise bearbeitet wird, wobei jedes Individuum auf seine Weise auf diese Formen zugreifen oder sie kombinieren kann.

d) Weitere Informationen

Methodenkartei der Universität Oldenburg: Mein Mitbringsel. Abgerufen von: https://www.metho-denkartei.uni-oldenburg.de/uni_methode_schulform/erwachsenenbildung/ [29.02.2020].

4.2.2 Six Thinking Hats

a) Allgemeine Informationen

Zeitraumen: Je nach Schwerpunkt der Unterrichtsstunde zwischen ein paar Minuten und etwa 30 Minuten/eine Stunde.

Sozialform(en): Vorwiegend Gruppenarbeit, aber auch individuell möglich

Anzahl der Personen: Kann zwischen 6 oder mehr Teilnehmenden variieren. Die Methode kann in einer Gruppe durchgeführt werden und jede*r kann individuell dazu motiviert werden, die „Thinking Hats“ beim Schreiben oder in der Argumentation über ein bestimmtes Thema zu verwenden.

Kurzdarstellung: Six Thinking Hats ist eine Methode, die als Brainstorming-Technik oder bei der Erörterung eines Themas oder Problems aus verschiedenen Blickwinkeln eingesetzt werden kann. Die Teilnehmenden werden in Gruppen eingeteilt und können ein Thema diskutieren. Es kann entweder entschieden werden, wer in der Gruppe "welchen Hut aufhat", die Gruppe kann aber auch angewiesen werden, das Thema aus der unterschiedlichen Perspektive zu diskutieren, die jeder Hut hat.

b) Beschreibung der Methode (Vorbereitung, Arbeitsschritte, Ziel)

Die Methode Six Thinking Hats kann verwendet werden, um verschiedene Perspektiven oder Denkweisen zu einem Thema herauszustellen, die die Teilnehmenden auf Basis ihres Vorwissens in der Diskussion einnehmen. Der Vorteil von der Methode besteht auch darin, die Teilnehmenden zu ermutigen, verschiedene Rollen einzunehmen, "andere Hüte aufzusetzen" und dadurch aus ihrer Komfortzone herauszutreten. Ein weiterer Vorteil der unterscheidbaren Rollen besteht darin, dass sie den Diskussionen eine klare Struktur verschaffen.

Jeder Hut symbolisiert unterschiedliche Denkweisen:

- Weißer Hut: Fokus auf verfügbaren Daten und Informationen
- Roter Hut: Fokus auf Gefühle (insbesondere das Bauchgefühl)
- Schwarzer Hut: Fokus auf Risiken oder Bedrohungen
- Gelber Hut: Fokus auf positives Denken
- Grüner Hut: Fokus auf Kreativität
- Blauer Hut: Dieser Hut steht für Prozesskontrolle und Zusammenfassung.

Um die Methode zu erläutern, kann ein Poster mit einer kurzen Beschreibung der einzelnen Hüte mit Bildern der verschiedenfarbigen Hüte zur Unterstützung verwendet werden.

Zu Beginn muss der Fokus/das Thema gewählt werden. Danach werden die Gruppen aufgeteilt. Jeder Person kann entweder ein bestimmter Hut zugeteilt werden oder die ganze Gruppe wird darum gebeten, das Thema aus den verschiedenen Perspektiven der einzelnen Hüte zu diskutieren.

Die Teilnehmenden können ihr Wissen einbringen und dabei mithilfe der Methodenstruktur das eigene Denken anhand der sechs verschiedenen Denkansätze strukturieren. Jeder Hut gibt eine Denkweise vor, womit unterscheidbar wird, welche Diskussionsbeiträge auf Gefühlen, Fakten oder kreativem Denken beruhen. Die Hüte geben eine Reihe von Regeln vor, wenn laut diskutiert/überlegt wird. Die Methode kann eine*n Teilnehmer*in ermutigen, etwas zu sagen und zu denken, was sie*er normalerweise vielleicht nicht tun würde. Wenn die Hüte verwendet werden, sollten sie immer als Farbe, nicht als Funktion bezeichnet werden, da gerade dies zu Blockaden führen kann. Wenn die Teilnehmenden beispielsweise dazu ermutigt werden sollen, positiver zu denken, sollte die*der Dozierende den Teilnehmenden sagen, dass sie den gelben Hut aufsetzen sollen.

Die Methode hat folgende Ziele:

- Hinterfragung eigener Vorstellungen
- Verstehen verschiedener Meinungen
- Üben, sich auszudrücken
- Herstellung von Vielfalt durch unterschiedliche Perspektiven und Argumentationen
- Aktivierung von Teilnehmenden in Diskussionen
- Strukturierung von Diskussionen
- Problemlösung

In der Phase "Evaluation der Präkonzepte" der Lernreihe kann diese Methode verwendet werden, um Meinungen zu einem Thema zu aktivieren, egal ob es sich dabei um die eigenen, durch den Hut repräsentierten oder um imaginierte Meinungen innerhalb des gesellschaftlichen Diskurses zum Thema handelt.

c) Reflexionsfragen zur Umsetzung der Methode in Programmen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte

Wie können die Teilnehmenden und Dozent*innen ihr Wissen einbringen, ohne dass es zu Kulturalisierungen führt?

Durch das Aufsetzen eines Hutes werden die Teilnehmenden über ihre Position und die Sichtweise der anderen informiert. Wenn sie die durch den Hut gegebene Rolle einnehmen, können kulturalisierende Aussagen gemacht werden. Diese müssen jedoch nicht mit der (individuellen) Meinung der Teilnehmenden übereinstimmen. Nachdem die Rollen angenommen wurden, kann dann diskutiert werden, wie es sich angefühlt hat, die jeweilige Perspektive einzunehmen. Auf diese Weise können die Affekte, die entstehen, wenn die eine oder andere Person eine Perspektive zu einem Thema einnimmt, gemeinsam diskutiert werden. Sich von der durch den Hut gegebenen Rolle zu distanzieren, bietet die Möglichkeit, zugrunde liegende Stereotypen und Vorurteile zu dekonstruieren, die durch die eingenommene Rolle des Hutes benutzt worden sein könnten.

Was muss beachtet werden, damit diese Methode nicht zu Stereotypisierungen und/oder diskriminierenden Kategorisierungen führt?

Es ist sehr wichtig, sich darüber klar zu werden, dass der Hut lediglich "eine Rolle" repräsentiert. Vor Beginn sollten die Kommunikationsregeln besprochen und danach gemeinsam in der Gruppe reflektiert werden. Darüber hinaus ist es wichtig, sicherzustellen, dass alle einbezogen werden. Um einseitige Standpunkte zu vermeiden, sollten die Teilnehmenden gelegentlich den Hut tauschen, um Perspektiven und Denkweisen zu wechseln.

Wie kann diese Methode sprachsensibel eingesetzt werden/wie kann Mehrsprachigkeit einbezogen werden?

Jede*r kann ihre*seine Rolle entsprechend ihrem*seinem individuellen Sprachniveau wiedergeben. Um die Mehrsprachigkeit einzubeziehen, könnte jede*r auch in anderen Sprachen als der dominanten Sprache im Kurs sprechen. In diesem Fall muss die Lehrkraft jedoch sicherstellen, dass jede*r die Möglichkeit hat, die verschiedenen Perspektiven, die durch die Hüte, z.B. durch Übersetzung, vermittelt werden, zu verstehen. Zur Vorbereitung der Perspektiven könnten Gruppen zu bestimmten Sprachen gebildet werden. Dort übersetzen die Teilnehmenden dann die Aussagen in die von allen gesprochene Sprache.

Wie kann diese Methode auf partizipative Weise angewendet werden?

Eine mögliche Anpassung besteht darin, einer Gruppe von Teilnehmenden einen Hut zu geben, damit alle ihre Meinung zu einer bestimmten Perspektive einbringen und diese im Vorfeld gemeinsam diskutieren können. Eine andere Möglichkeit, partizipativer zu agieren, besteht darin, die Teilnehmenden die Methode organisieren zu lassen. Die Lehrkraft agiert als Beobachter*in. Darüber hinaus könnten den Teilnehmer*innen in der beobachtenden Rolle Vorgaben für eine systematische Beobachtung zur Verfügung gestellt werden, damit sie sich im Nachhinein stärker an der Evaluation beteiligen können.

Mögliche Variationen der Methode

Variationen der Methode könnten sein: Hutgruppen: 1. Einige Gruppen müssen zunächst Argumente im Sinne des Hutes vorbereiten und es muss dann eine Person ausgewählt werden, die diese präsentieren möchte. 2. Dasselbe Thema wird diskutiert und dabei werden die Hüte gewechselt (Perspektivenwechsel). 3. Verschiedene Themen, wiederkehrende Methode: Teilnehmende kennen die Methode und können sich darin üben, ihre Meinung zu äußern.

Mögliche Anwendung (in anderen Kontexten, z.B. Schulen)

Die Methode Six Thinking Hats kann von einer Person oder in einer Gruppe, in der Schule, in der Firma oder in der Freizeit genutzt werden.

Beispiele/mögliche Themen

Grundsätzlich kann mit dieser Methode jedes gesellschaftlich diskutierte Thema aus mehreren Perspektiven erörtert werden. Dazu gehören verschiedene Themen, die mit Heterogenität zu tun haben, wie etwa Sprache, Ethnizität, Geschlecht, Gesundheit/Behinderung und sexuelle Orientierung. Hier können innerhalb der Methode Inspirationen und Themen aus Büchern, Filmen, Artikeln und aktuellen sozialen Fragen genutzt werden, die mit dem Thema Heterogenität zu tun haben.

Um ein konkreteres Beispiel zu geben, könnte diskutiert werden, ob geschlechtsspezifischer Sport- und Schwimmunterricht in Schulen eingerichtet werden sollte oder nicht. Diskutiert werden könnte auch, ob und in welchem Umfang alle Sprachen im Klassenzimmer gesprochen werden dürfen, ob bzw. auf welchem Niveau jede Lehrkraft in der Lage sein sollte, die Sprache des Landes der Schule zu sprechen, und/oder wie ein integratives Bildungskonzept in den Schulen umgesetzt werden könnte.

d) Weitere Informationen

The de Bono Group: Six Thinking Hats. Abgerufen von:

http://www.debonogroup.com/six_thinking_hats.htm [29.02.2020]

Learning video ‘What Is Six Thinking Hats?’. Abgerufen von:

<https://www.youtube.com/watch?v=UZ8vF8HRWE4> [29.02.2020]

4.2.3 Genderbread

a) Allgemeine Informationen

Zeitrahmen: Teil der Unterrichtsstunde

Sozialform(en): Gruppenarbeit, 3-5 Teilnehmende in einer Gruppe

Anzahl der Personen: maximal 30 Personen, 6 Gruppen

Kurzdarstellung: Durch die Methode sollen zunächst binäre Geschlechterstereotype evaluiert werden, um sie anschließend in gemeinsamen Reflexionsrunden zu dekonstruieren und zu differenzieren. Die Lehrkraft bereitet ein Arbeitsblatt mit der Form eines Menschen vor (eher die Form einer Lebkuchenperson: also anatomisch nicht korrekt und ohne jeglichen geschlechtsbezogenen Indikator). Die Klasse bildet Gruppen von maximal drei bis fünf Personen. Jede Gruppe erhält eine Lebkuchenform. Einige Gruppen erhalten die Information, dass sie eine männliche Lebkuchenperson und

einige erhalten die Information, dass sie eine weibliche Lebkuchenperson vor sich haben. Die Gruppen erhalten die Anweisung, auf der Lebkuchenperson das aufzuschreiben oder aufzuzeichnen, was die Figur ihrer Meinung nach männlich/weiblich macht.

Diese Methode führt Gender als ein komplexes Thema ein, das als ein Spektrum von individuellen Variationen betrachtet werden kann. Weiterhin zeigt sie auf, dass Vorstellungen zweier Pole zwischen Mann und Frau aufgrund ihrer Gleichzeitigkeit und Überschneidung nur als Klischee funktionieren. Danach stellt jede Gruppe ihre Lebkuchenperson vor. Nach der Präsentation findet eine Diskussion in der gesamten Gruppe statt.

b) Beschreibung der Methode

Diese Methode dient dazu, inhärente Geschlechterstereotypen sichtbar zu machen: Sie kann zur Einführung in den Geschlechterbegriff, zur Erkundung der Unterscheidung zwischen den Begriffen *Gender* und *Sex* (engl.) (sowie der damit verbundenen Kritik an dieser dualistischen Unterscheidung, da sie einen biologischen Essentialismus suggeriert, vgl. Butler 1990) sowie zur Auseinandersetzung mit stereotypen vergeschlechtlichten Vorstellungen genutzt werden. Die Methode eröffnet damit einen Raum für Diskussion.

Es ist eine Einstiegsmethode für das Thema "Gender", kann aber auch von fortgeschrittenen Lernenden angewendet werden, wobei hier allerdings ein (möglicherweise markanter) Unterschied in der Gestaltung der Männer/Frauen zu erwarten ist. Gender kann als ein komplexes Spektrum verstanden werden, in dem es viele individuelle Variationen gibt. Darüber hinaus kann auf einer höheren Abstraktionsebene reflektiert werden, dass selbst das (Sinn-)Bild eines Spektrums zwischen den beiden Polen "weiblich" und "männlich" fragwürdig ist, da ein Individuum sich selbst als sehr weiblich und sehr männlich zugleich bezeichnen kann und es eher um eine Gleichzeitigkeit und Überschneidung dieser Kategorien geht. Schließlich kann die Konzeption von "weiblich" und "männlich" als Begriffspaar – sowie ihre Zuschreibung zu bestimmten menschlichen Eigenschaften – kritisch reflektiert und dekonstruiert werden.

Schritt-für-Schritt-Implementierung der Methode:

Vorbereitung

1. Vorbereitung der Umriss von Lebkuchenperson auf Papier

Im Unterricht:

2. Verteilen der Lebkuchenpersonen und Erklären der Aufgabe
3. Arbeitsphase (30 Minuten): "Was macht Ihre Lebkuchenperson zum Mann oder zur Frau?"
4. Vorstellung und Erläuterung der Lebkuchenpersonen
5. Diskussion.

Arbeitsphase: Wie die Gruppen ihre Lebkuchenperson definieren, sollte sehr offen bleiben und nicht von den Anweisungen der Lehrkraft beeinflusst werden, sodass die Perspektiven und Definitionen der Teilnehmenden im Fokus bleiben.

Diskussion: Im Anschluss an die Präsentationsphase sollten die Ergebnisse in der gesamten Gruppe erläutert und diskutiert werden, sodass die Gender-Konstruktionen sichtbar gemacht und abgebaut werden können.

c) Reflexionsfragen zur Umsetzung der Methode in Programmen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte

Wie können die Teilnehmenden und Dozent*innen ihr Wissen einbringen, ohne dass es zu Kulturalisierungen führt?

Das Hauptaugenmerk liegt auf dem Abbau von Geschlechterstereotypen, natürlich können aber auch damit verbundene kulturelle Stereotype zum Vorschein kommen. Die Aufgabe besteht darin, auf eine nicht kulturalisierende Art und Weise zu erklären, wie ein Argument oder eine Erfahrung eingebracht werden kann: "So habe ich es in Österreich erlebt..." statt: "Alle Österreicher*innen denken..." oder "Jede*r in diesem Land ist...".

In dieser konkreten Aufgabenstellung sollen Kulturalisierungen – sofern sie vorkommen – nicht verboten, sondern mit in die Diskussion einbezogen werden. Bei Verallgemeinerungen muss die*der Vortragende nach Gegenbeispielen fragen ("Kennen Sie aber eine Frau, die keinen Lippenstift trägt; Gesichtsbehaarung hat?" etc. "Würden Sie trotzdem sagen, dass sie eine Frau ist?").

Was muss beachtet werden, damit diese Methode nicht zu Stereotypisierungen und/oder diskriminierenden Kategorisierungen führt?

Diese Methode zielt darauf ab, Stereotype aufkommen zu lassen. In gewisser Weise werden Stereotypisierungen mit dieser Methode reproduziert, um sie anschließend abzubauen, zu bearbeiten und zu reflektieren. Daher ist die anschließende Diskussion entscheidend (genügend Zeit und Anleitung der Lehrkraft), um über sie nachzudenken.

Wie kann diese Methode sprachsensibel eingesetzt werden/wie kann Mehrsprachigkeit einbezogen werden?

Begriffe über die Lebkuchenperson können auch in anderen Sprachen geschrieben werden (zusätzlich zur Unterrichtssprache, sodass alle sie verstehen können). Darüber hinaus ist Zeichnen eine gute und effektive Möglichkeit, die eigenen Ideen auf nonverbale Weise auszudrücken.

Wie kann diese Methode auf partizipative Weise angewendet werden?

Die Gruppenarbeit an sich ist eher partizipativ und erfordert die Beteiligung aller Gruppenmitglieder. Durch Zeichnen und Diskutieren werden die Teilnehmenden in die Aufgabe einbezogen.

Mögliche Variationen der Methode

Das Erstellen einer Lebkuchenperson könnte auch als individuelle Aufgabe zu den Hausaufgaben gehören: Dann kann die Aufgabe noch überlegter angegangen werden und es bleibt mehr Zeit, die Aufgabe kreativer (nicht nur sprachlich/schriftlich) zu erfüllen. Für die Hausaufgaben kann das Internet als Unterstützung genutzt werden und die Ergebnisse könnten durch vorher gesammeltes Vorwissen gefiltert werden. Allerdings fehlt in dieser Version der Austausch von Perspektiven in der Gruppe.

Eine Variation könnte sein, dass einige oder alle Gruppen eine von Kopf bis Fuß in der Mitte aufgeteilte Lebkuchenperson erhalten – eine männliche und eine weibliche Seite.

- Schritt 1: An einen Mann oder eine Frau denken = die Aufgabe, den Lebkuchenmann/die Lebkuchenfrau zu gestalten;

- Schritt 2: Denken Sie an einen Mann/eine Frau, den/die Sie kennen. Was ist anders als der Mann/die Frau, den/die Sie in Schritt 1 beschrieben haben? Was gefällt Ihnen an dem Mann/der Frau, die*den Sie in Schritt 2 beschrieben haben?

Beide Schritte gehören zusammen. Im zweiten Schritt soll reflektiert werden, ob und inwieweit sich die Perspektive bezogen auf das beschriebene Thema verändert hat. Wie bereits beschrieben, bieten die beiden Schritte nur einen Ausgangspunkt für eine Reflexion, die immer vielfältiger wird und binäre Geschlechterkategorien infrage stellt.

Mögliche Anwendung (in anderen Kontexten, z.B. Schulen)

Die Methode kann in der Vorbereitung oder Durchführung sowohl in der Hochschulbildung als auch in der Schule eingesetzt werden.

Hinweise

- Entscheidend für diese Methode ist es vor allem, genügend Zeit einzuplanen, um nach der Gruppenarbeit über die Positionierungen und über die allgemeine Nutzung der Methode zu reflektieren.
- Die Diskussion von Machtungleichheiten ist bei einer vertiefenden Bearbeitung des Gender-Themas Teil der anschließenden Diskussion zu berücksichtigen.
- Der Gruppe soll verdeutlicht werden, dass stereotype Denk- und Wahrnehmungsstrukturen bei jedem Menschen zu finden sind und deshalb nicht unterdrückt, sondern thematisiert und bearbeitet werden müssen.
- Es ist wichtig, dass die Lehrkraft vor Beginn dieser Arbeit über die Gruppenzusammensetzung und den damit verbundenen potenziellen Besonderheiten nachdenkt. Dies begünstigt den Erfahrungsgewinn für alle Teilnehmenden.

Es kann sein, dass die Schüler*innen Angst davor haben oder es ihnen peinlich ist, sich auszudrücken, da Gender ein sensibles Thema ist. Die Lehrkraft muss eine produktive Arbeitsatmosphäre schaffen und berücksichtigen, dass durch die Methode nicht zu viel über eine Person preisgegeben wird, sodass sie*er auch nach dem Unterricht in der Abwesenheit der Lehrkraft emotional sicher ist (siehe auch allgemeiner Leitfaden zu Anwendung der Methoden).

d) Weitere Informationen

Genderbread Person v4.0 - Ein Lerntool, um das große Konzept „Gender“ in kleine, verständliche Fragmente aufzuteilen. Abgerufen von: <https://www.genderbread.org/> [29.02.2020].

4.2.4 Erklär’s mir

a) Allgemeine Informationen

Zeitraumen: Teil der Unterrichtsstunde, 15-20 Minuten

Sozialform(en): Partner*innenarbeit, Plenum

Anzahl der Personen: Gerade Anzahl an Teilnehmenden

Kurzdarstellung: Die Methode „Erklär’s mir“ arbeitet mit ausgewählten Themen, bei denen es wichtig ist, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und diese zu kennen. Dabei wird die Gruppe in zwei kleinere Gruppen aufgeteilt. Es wird jeweils ein ausgewähltes Thema auf ein Blatt Papier geschrieben und auf der Rückenlehne eines Stuhls fixiert. Teilnehmende der ersten Gruppe sitzen auf den Stühlen und kennen die Themen nicht. Die Teilnehmenden der zweiten Gruppe sitzen vor ihnen und da sie das jeweilige Thema kennen, das auf der Rückenlehne des Stuhls der Person vor ihnen steht, sprechen sie über das Thema, erläutern es und geben persönliche Ansichten und Vorkenntnisse wieder. Die Teilnehmenden der ersten Gruppe hören zu, ohne Fragen zu stellen. Die Teilnehmenden der zweiten Gruppe gehen von Stuhl zu Stuhl und berichten jeweils über das Thema, das auf der Rückseite des Stuhls angebracht ist, bis sie den Teilnehmenden der ersten Gruppe alle Themen erklärt haben. Am Ende gibt es im Plenum eine Feedbackrunde der zweiten Gruppe zu den erläuterten Themen. Diese Runde geht über in eine Diskussion über die Themen im Allgemeinen.

b) Beschreibung der Methode

Um die Methode anwenden zu können, benötigt man die auf Zettel geschriebenen Themen, Klebeband und einen Stuhl für jedes Gruppenmitglied. Die Stühle werden in zwei Linien oder einem Kreis (immer zwei Stühle voreinander) aufgestellt. Auf dieser Grundlage finden die folgenden Arbeitsschritte statt:

1. Aufteilung der Teilnehmenden in zwei Gruppen: Zuhörende und Vortragende.
2. Jede*r Zuhörende nimmt einen Stuhl und setzt sich darauf.
3. Die*Der Vortragende erhält ein Papier mit einer Meinung oder einem Thema und heftet es auf die Rückenlehne des Stuhls der*des Zuhörenden.
4. Die*der Vortragende setzt sich vor die*den Zuhörende*n und hat drei Minuten Zeit, sich zu dem Thema, das an dem Stuhl angebracht ist, zu äußern.
5. Die*der Zuhörende hört nur zu und äußert sich nicht.
6. Nach drei Minuten rotieren die erklärenden Personen nach rechts.
7. Die*der Erklärende rotiert, bis sie*er wieder bei der ersten zuhörenden Person angelangt ist.
8. Danach gehen alle zurück ins Plenum.
9. Jede*r Zuhörende fasst die verschiedenen Meinungen, die sie*er im Plenum gehört hat, zusammen und spricht über sie.

Die Methode kann eingesetzt werden, um einen Überblick über das Vorwissen über Themen in einer Gruppe zu erhalten. Die Lehrkraft lernt das Vorwissen der Teilnehmenden kennen und kann zukünftige Lehrinhalte anpassen. Die Teilnehmenden erhöhen ihre Beteiligung in einem Face-to-Face-Kontext. Die Teilnehmenden lernen, verschiedene Ansichten zusammenzufassen und im Plenum einen Überblick darüber zu geben. Der Vorteil dieser Methode ist, dass persönliche Ansichten nur von den Zuhörenden, nicht aber im Plenum mit einer bestimmten Person in Verbindung gebracht

werden können und daher gewissermaßen anonym sind. Es gibt kein Richtig und Falsch. Im Plenum können die zusammengefassten Meinungen diskutiert werden.

c) Reflexionsfragen zur Umsetzung der Methode in Programmen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte

Wie können die Teilnehmenden und Dozent*innen ihr Wissen einbringen, ohne dass es zu Kulturalisierungen führt?

Da die*der Zuhörende das Allgemeinwissen innerhalb der Gruppe zusammenfasst, gibt es keine persönlichen Ansichten, die wiedergegeben werden müssen. Die*der Zuhörende spricht über die Meinungen anderer und nicht über ihre*seine eigene Meinung. Es ist wichtig, dass die Zusammenfassung der Meinungen nicht in einer Weise beurteilt wird, die bestimmte Perspektiven mit kultureller Zugehörigkeit in Verbindung bringt.

Was muss beachtet werden, damit diese Methode nicht zu Stereotypisierungen und/oder diskriminierenden Kategorisierungen führt?

Die Lehrkraft muss bei der Kommentierung von Meinungen sehr umsichtig und bedachtsam sein, auch wenn diese Stereotypen und Vorurteile enthalten sollten. Die Lehrkraft muss diese Aussagen als Vorkenntnisse der Gruppe aufnehmen und als Grundlage für die Diskussion verstehen. Da Zuhörende und Erklärende einander kennen, sollten die Zuhörenden vermeiden, während der Zusammenfassung in der Gruppendiskussion Namen zu nennen.

Wie kann diese Methode sprachsensibel eingesetzt werden/wie kann Mehrsprachigkeit einbezogen werden?

Bei dieser Methode können die Themen/Meinungen entsprechend dem Sprachniveau der Gruppe – oder, wenn möglich, etwas darüber liegend – gewählt werden. Sie ist immer an das Sprachniveau der Gruppe anpassbar. Wenn ein*e Erklärende*r und ein*e Zuhörende*r eine andere Sprache als die dominante Kurssprache teilen, kann die Erklärung in dieser Sprache erfolgen.

Wie kann diese Methode auf partizipative Weise angewendet werden?

Die Themen (auf der Rückseite der Stühle) werden von der Lehrkraft bereitgestellt, die Meinungen hingegen von den Teilnehmenden der Gruppe. Als Ergänzung können die Themen auch von den Teilnehmer*innen gewählt bzw. genannt werden.

Mögliche Variationen der Methode

Die Zuhörenden haben bei Bedarf die Möglichkeit, Fragen zu stellen, um die Meinung der*des Erklärenden besser zu verstehen.

Mögliche Anwendung (in anderen Kontexten, z.B. Schulen)

Diese Methode kann sowohl in Universitäten als auch in Schulen eingesetzt werden, ohne dabei abgeändert zu werden.

Hinweise

Die Lehrkraft sollte darauf achten, dass die Paare bestehend aus zuhörenden und erklärenden Personen eine angemessene Distanz zueinander einhalten, um für alle ein sicheres Umfeld zu gewährleisten.

Beispiele/mögliche Themen

Themen könnten spezifische Grund-, Menschen- oder Antidiskriminierungsgesetze sein. Beispielsweise können die Teilnehmenden das Recht auf "Meinungsfreiheit" entsprechend der Methode diskutieren und so ihr Wissen und ihre Meinung über deren Bedeutung sowie mögliche Einschränkungen (z.B. im Falle diskriminierender Redehandlungen) zum Ausdruck bringen.

4.3 Phase 3: Informationen zu Thema und Inhalt

Die Methoden der dritten Phase sollen die Teilnehmenden beim Erwerb von Informationen und Hintergrundwissen unterstützen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf Faktenwissen (z.B. Statistiken zur Chancengleichheit im Bildungswesen in Deutschland, Österreich oder Schweden).

4.3.1 Kleine Filmvorführung

a) Allgemeine Informationen

Zeitrahmen: Teil der Unterrichtsstunde

Sozialform(en): Lerngruppe

Anzahl der Personen: 4-30

Kurzdarstellung: Der ausgewählte Filmausschnitt soll einen kurzen Input geben und die Grundlage für die Diskussion sein. Es können vorab Fragen gestellt werden, um den Teilnehmenden eine Orientierung zu geben, worauf sie genau achten sollten. Der Film kann aber auch nur als Impuls dienen, der nicht weiter vorgestellt wird.

b) Beschreibung der Methode

Das Zeigen eines Films, Clips oder Videos ist eine Möglichkeit, einen (kurzen) Input zu geben und den Inhalt oder einen Teil des Inhalts zu visualisieren. Der Impuls kann eine Videoaufnahme sein, z.B. von einer Unterrichtsstunde in der Schule oder ein Video im Bildungsbereich, wie z.B. ein Lernvideo für Eltern von neu angekommenen Eltern, um das Schulsystem des Aufenthaltslandes zu verstehen. Es kann sich aber auch um einen Ausschnitt aus einer Nachrichtensendung oder (einen Teil) eines Films zu einem für die Unterrichtsreihe über Heterogenität relevanten Thema handeln. Durch den Wechsel des Mediums kann der Unterricht interessanter gestaltet werden als ein reiner Vortrag.

Umsetzungsschritte:

1. Vorbereitung des Film-Inputs: Welchem Zweck dient er?

Im Unterricht:

2. Film vorführen (bei Bedarf Fragen stellen)
3. Diskussion

c) Reflexionsfragen zur Umsetzung der Methode in Programmen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte

Wie können die Teilnehmenden und Dozent*innen ihr Wissen einbringen, ohne dass es zu Kulturalisierungen führt?

Der Film, Clip oder das Video kann Ausgangspunkt für eine Diskussion sein. Der mediale Input dient einem bestimmten Zweck und sollte sorgfältig ausgewählt werden: Neben der Atmosphäre in der Klasse muss die Lehrkraft im Voraus reflektieren, ob es darin stereotype, diskriminierende Szenen gibt. Falls ja, dann muss (1) diese Szene einem bestimmten Zweck dienen (etwa als Beispiel, um diskriminierendes Verhalten zu zeigen) und (2) reflektiert werden.

Was muss beachtet werden, damit diese Methode nicht zu Stereotypisierungen und/oder diskriminierenden Kategorisierungen führt?

Viele Filme geben Anlass zur Reflexion und Diskussion, indem sie verschiedene Formen der Diskriminierung zeigen. Bei der Auseinandersetzung mit diskriminierenden Strukturen muss jedoch vermieden werden, dass eine ganze Menschengruppe pauschal be- oder verurteilt wird. Beispielsweise darf die Thematisierung rassistischer oder patriarchalischer Strukturen nicht dazu benutzt werden, eine Religions- oder Kulturgemeinschaft zu beschreiben.

Wie kann diese Methode sprachsensibel eingesetzt werden/wie kann Mehrsprachigkeit einbezogen werden?

Der Film könnte in (einigen) der Herkunftssprachen der Teilnehmenden und mit Untertiteln in der Unterrichtssprache (oder andersherum) aufgearbeitet sein.

Wie kann diese Methode auf partizipative Weise angewendet werden?

Zugänglichkeit: Die Verwendung von Untertiteln oder der Wechsel der Sprache kann die Zugänglichkeit verbessern und Raum für andere Sprachen als die übliche Unterrichtssprache schaffen. Mit der Möglichkeit, zurückzuspulen, können verschiedene Aspekte näher betrachtet oder ein tieferes Verständnis (z.B. für Sprachenlernende) erreicht werden.

Mögliche Variationen der Methode

Wie in der Zusammenfassung zu Beginn erwähnt, können Leitfragen helfen, das Bewusstsein der Teilnehmenden auf den im Film hervorgehobenen Aspekt zu lenken. Besonders dann, wenn der Filmclip etwas länger ist, sind Fragen für das Publikum hilfreich, um Aufmerksamkeit zu erlangen.

Mögliche Anwendung (in anderen Kontexten, z.B. Schulen)

Der Filmausschnitt kann in den lehrer*innenzentrierten Unterrichtsteil integriert werden und diesen dadurch lebendiger bzw. abwechslungsreicher gestalten. Für die anschließende Diskussion sollte genügend Zeit eingeplant werden (zu den Regeln des Diskussionsleitfadens siehe 3.3 Allgemeine Richtlinien für die Umsetzung der Methoden der Toolbox).

Beispiele/mögliche Themen

Wählen Sie den Film, Clip oder das Video mit Bedacht und in Abstimmung mit der Lerngruppe aus. Eine Auswahl von Filmen über (Flucht-)Migration finden Sie unter: <https://www.migration-im-film.de/> [29.02.2020].

International (ausgezeichnete) Filme zu Themen wie Heterogenität, Anderssein und Diskriminierung etc. sind z.B.:

- Female Pleasure (2018). Ein (Dokumentar-)Film über fünf Frauen aus verschiedenen Kulturen (und Glaubensrichtungen), die für eine selbstbestimmte weibliche Sexualität kämpfen.
- The light - HollySiz – ein Musikvideo über einen Jungen, der ein Kleid und das Recht auf sich selbst tragen will. Abgerufen von: <https://www.youtube.com/watch?v=Cf79KXBCIDg>
- Always #LikeAGirl (2014)). Ein Werbeclip der Marke Always, der negative Assoziationen mit der Phrase "Like a girl" aufdeckt und durch positive ersetzt. Abgerufen von: <https://www.youtube.com/watch?v=XjJQBjWYDTs>
- A Man's a Boss, a Woman's Bossy (2013). Ein Werbeclip der Marke Pantene, der zeigt, dass das gleiche Verhalten von der Gesellschaft für Männer und Frauen unterschiedlich bewertet wird. Abgerufen von: <https://www.youtube.com/watch?v=B8gz-jxjCmg>
- Bekas (2012). Ein kurdisches Komödien-Drama über zwei Jungen, die versuchen, auf eigene Faust nach Amerika auszuwandern, nachdem sie einen Superman-Film gesehen haben.
- Mediterranea – Flüchtlinge willkommen? (2015). Ein italienisch-französischer Film über die Migration einer Familie aus Burkina Faso nach Europa.

Darüber hinaus gibt es viele Blockbuster-Filme, die Gender-Stereotypen oder Rassismus zeigen, die als Anstöße für Diskussionen genutzt werden können.

d) Weitere Informationen

Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 36/2007: Sehen(d) Lernen. Hueber.

4.3.2 Fragebogen zur Heterogenität in Schulen

a) Allgemeine Informationen

Zeitraumen: Ungefähr 45 Minuten sowie die Zeit, die benötigt wird, um Umfragen außerhalb der regulären Unterrichtszeiten durchzuführen

Sozialform(en): Gruppenarbeit

Anzahl der Personen: Lerngruppe

Kurzdarstellung: Die Teilnehmenden entwickeln ihren eigenen Fragebogen auf der Grundlage einer Studie des Index für Inklusion von Tony Booth und Mel Ainscow (2002; Übersetzung von Ines Boban & Andreas Hinz 2003), das von Schulen als Hilfsmittel genutzt wird, um über ihre Erfolge im Hinblick auf das Ziel einer inklusiven Bildung zu reflektieren. Dabei lernen die Teilnehmenden zunächst den "Index für Inklusion" im Detail kennen und reflektieren über die zugrunde liegenden Werte und Ziele. Durch die systematische Erarbeitung eines eigenen Fragebogens aus dem "Index für Inklusion" reflektieren die Teilnehmenden in einem zweiten Schritt die notwendigen Schritte, um Inklusion in der Praxis umzusetzen. Danach können die Fragebögen von den Teilnehmenden verwendet werden, um die Offenheit einer Institution (z.B. der Praktikumsschule sowie des Programms, an dem sie teilnehmen) für eine integrative Ausbildung im Hinblick auf ein inklusives Verständnis des Umgangs mit Heterogenität zu bewerten.

b) Beschreibung der Methode

Die Teilnehmenden erstellen ihren eigenen Fragebogen auf der Grundlage einer intensiven Studie des "Index für Inklusion". Der "Index für Inklusion" ist ein in drei Bereiche unterteilte Sammlung von Indikatoren (A Inklusive Kulturen schaffen, B Inklusive Strukturen etablieren, C Inklusive Praktiken entwickeln), die wiederum in zwei Abschnitte unterteilt sind (A.1 Gemeinschaft bilden, A.2 Inklusive Werte verankern, B.1 Eine Schule für alle entwickeln, B.2 Unterstützung für Vielfalt organisieren, C.1 Lernarrangements organisieren, C.2 Ressourcen mobilisieren), die wiederum in 5 bis 11 Indikatoren unterteilt sind. Jeder Abschnitt enthält bis zu elf Indikatoren und die Bedeutung jedes Indikators wird durch eine Reihe von Fragen geklärt.

Folgend sind als Beispiel die Indikatoren des Themas "A. Inklusive Kulturen schaffen / A.1 Gemeinschaft bilden" aufgeführt (vgl. Boban & Hinz 2003, 50):

1. Jede(r) fühlt sich willkommen.
2. Die SchülerInnen helfen einander.
3. Die MitarbeiterInnen arbeiten zusammen.
4. MitarbeiterInnen und SchülerInnen gehen respektvoll miteinander um.
5. MitarbeiterInnen und Eltern gehen partnerschaftlich miteinander um.
6. MitarbeiterInnen und schulische Gremien arbeiten gut zusammen.
7. Alle lokalen Gruppierungen sind in die Arbeit der Schule miteinbezogen.

Aus der Vielzahl dieser Indikatoren werden die Teilnehmenden nun gebeten, diejenigen Zieldimensionen zu identifizieren, die für sie am wichtigsten sind, und einen eigenen Fragebogen zu entwickeln.

Angesichts des Umfangs des "Index für Inklusion" kann es hilfreich sein, zunächst gemeinsam mit den Teilnehmenden eine Dimension, einen Abschnitt oder einen Indikator auszuwählen, auf den/die sie sich konzentrieren möchten. Auch könnten verschiedene Gruppen zu verschiedenen Dimensionen, Abschnitten oder Indikatoren arbeiten.

Bereits die gemeinsame Diskussion der Fragen führt zu einem breiteren Verständnis dessen, was für die Gestaltung eines für Heterogenität zugänglichen Schullebens notwendig ist.

Wenn der eigene Fragebogen vollständig ausgefüllt ist, können die Teilnehmenden nun damit – sowohl theoretisch als auch praktisch – verschiedene Bildungseinrichtungen im Hinblick auf die Inklusion untersuchen. Sie können z.B. ihre Praktikumsschule untersuchen, Lehrkräfte befragen oder einfach Schulen, an denen sie zuvor gearbeitet haben, anhand ihrer Erfahrungen und Erinnerungen bewerten. Die verschiedenen Ergebnisse werden dann zusammengestellt und in der Gruppe diskutiert.

Das Ziel dieser Methode ist es, einen Ansatz zur Selbstevaluation zu entwickeln, um Kulturen, Strategien und Vorgehensweisen zu analysieren und Hindernisse in Bezug auf Lernen und Partizipation aufzudecken, die in jedem dieser Bereiche auftreten können. Hierbei entscheiden die Teilnehmenden selbst über ihre eigenen Prioritäten für Veränderungen und darüber, wie sie ihre Fortschritte bewerten wollen. Die Methode kann als integraler Bestandteil der bestehenden Entwicklungspolitik eingesetzt werden, indem sie zu einer breiten und tiefgreifenden Überprüfung all dessen anregt, was die Aktivitäten einer Schule ausmacht. Der Index nimmt das soziale Modell der Behinderung als

Ausgangspunkt, baut auf bewährten Praktiken auf und organisiert dann die Indexarbeit um einen Kreis von Aktivitäten herum, die die Schulen durch die Phasen der Vorbereitung, Untersuchung, Entwicklung und Überprüfung führen.

Im weiteren Sinne kann die Methode die Teilnehmenden dazu anregen, an der gemeinsamen Kommunikation aller an den Schulen beteiligten Personen mitzuwirken, um hohe Standards der Offenheit gegenüber Heterogenität zu erreichen.

c) Reflexionsfragen zur Umsetzung der Methode in Programmen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte

Wie können die Teilnehmenden und Dozent*innen ihr Wissen einbringen, ohne dass es zu Kulturalisierungen führt?

Durch die Erstellung eines eigenen Fragebogens setzen sich die Teilnehmenden aktiv mit dem "Index für Inklusion" auseinander und erarbeiten die für sie wichtigsten Kriterien für den Umgang mit Heterogenität. Die Vielfalt der verschiedenen Indikatoren für die Einbeziehung von Heterogenität in den "Index für Inklusion" ermöglicht es, die individuellen Perspektiven der Teilnehmenden zu erfassen, ohne Gefahr zu laufen, einseitige Ansichten zu vermitteln.

Was muss beachtet werden, damit diese Methode nicht zu Stereotypisierungen und/oder diskriminierenden Kategorisierungen führt?

Es ist wichtig, klarzustellen, dass es zur Umsetzung der Methode viel Initiative und Verantwortung von den Teilnehmenden bedarf und dass die Beiträge jeder*jedes Teilnehmenden gleich gewichtet werden. Gleichzeitig muss reflektiert werden, dass sogar hilfreiche Fragebögen und Kriterienkataloge unterschiedliche Kategorien abbilden können und daher immer kritisch hinterfragt und reflektiert werden müssen. In diesem Zusammenhang ist es zudem wichtig, dass die*der Dozierende Raum für Reflexionen bietet und damit eine vertiefende Auseinandersetzung zulässt.

Wie kann diese Methode sprachsensibel eingesetzt werden/wie kann Mehrsprachigkeit einbezogen werden?

Der Fragebogen könnte in verschiedenen Sprachen konzipiert und beantwortet werden. Falls möglich, könnte es sinnvoll sein, Sprachgruppen zu bilden.

Wie kann diese Methode auf partizipative Weise angewendet werden?

Es ist wichtig, eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich jede*r frei fühlt, ihre*seine Sichtweisen, Interessen und Wünsche einzubringen. Die Teilnehmenden sollten in die Planung, Vermittlung und Bewertung der Methode miteinbezogen werden.

Mögliche Variationen der Methode

Es gibt unterschiedliche Variationen der Methode; z.B. können die Teilnehmenden ihren eigenen Fragebogen auf der Grundlage ihrer Bedürfnisse diskutieren oder erstellen. Dieser Fragebogen kann von Gruppe zu Gruppe und von Kurs zu Kurs unterschiedlich sein.

Mögliche Anwendung (in anderen Kontexten, z.B. Schulen)

Die Methode kann an andere Kontexte angepasst werden (z.B. an den Schulkontext), indem berücksichtigt wird, das Material auf das Niveau der Schüler*innen vorzubereiten.

Beispiele/mögliche Themen

Wie zuvor beschrieben, liegt der Fokus auf Heterogenität und Inklusion in der Schule. Folgendes ist ein Beispiel für einen möglichen Fragebogen zu diesem Thema mit Fragen, die aus verschiedenen Indikatoren des "Index für Inklusion" ausgewählt und abgeleitet wurden.

Fragebogen über Heterogenität in Schulen:

- Ist der erste Kontakt, den man mit der Schule hat, freundlich und zuvorkommend?
- Heißt die Schule alle Schüler*innen herzlich willkommen, auch Schüler*innen mit Behinderungen und geflüchtete oder neu zugewanderte Schüler*innen?
- Heißt die Schule alle Eltern, Betreuende und andere Mitglieder der örtlichen Gemeinden willkommen?
- Fragen sich die Schüler*innen gegenseitig um Hilfe und bieten sie ihre Hilfe an, wenn diese benötigt wird?
- Werden stärkende Freundschaften aktiv gefördert?
- Teilen die Schüler*innen lieber miteinander, als um Freunde zu konkurrieren?
- Vermeiden die Schüler*innen rassistische, sexistische, homophobe, behindertenfeindliche und andere Formen diskriminierender Bezeichnungen?
- Haben die Schüler*innen das Gefühl, dass Streitigkeiten zwischen ihnen fair und effektiv ausgetragen werden?
- Behandeln die Lehrkräfte einander mit Respekt, unabhängig von ihrer Rolle in der Schule, der Klasse, dem Geschlecht oder dem ethnischen Hintergrund?
- Sprechen die Mitarbeitenden alle Schüler*innen respektvoll mit dem gewünschten Namen und in der richtigen Aussprache an?
- Wird allen Schüler*innen, Eltern und Betreuenden die Möglichkeit gegeben, an Entscheidungen in Bezug auf die Schule beteiligt zu werden?

(Die Fragen sind entnommen aus: Booth, T., Ainscow, M. (2002): Index for Inklusion:

developing learning and participation in schools. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/In-dex%20English.pdf> [29.02.20].)

Darüber hinaus können einzelne Themen konkretisiert werden. Beispielsweise verfügt der Index für Inklusion über viele Unterkategorien, die im Detail analysiert werden können. Gemeinsam mit den Teilnehmenden können Perspektiven auf Heterogenität und Inklusion in den Fragebogen eingebracht werden, die über den Index für Inklusion hinausgehen.

d) Weitere Informationen

Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln, entwickelt von Tony Booth & Mel Ainscow, übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban & Andreas Hinz. Abgerufen von: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/In-dex%20German.pdf>

Englische Originalversion: Centre for Studies on Inclusive Education: Index for Inclusion: developing learning and participation in school. Abgerufen von: <http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml> [29.02.2020].

4.3.3 Situationsanalyse

a) Allgemeine Informationen

Zeitraumen: Teil einer Unterrichtsstunde

Sozialformen: Gruppenarbeit

Anzahl der Personen: 4-25

Kurzdarstellung: Die Methode der Situationsanalyse ist ein nützliches Hilfsmittel, um das Bewusstsein für bestimmte Situationen zu schärfen und die Teilnehmenden zum Nachdenken darüber anzuregen. Die Methode kann auf einem Filmausschnitt (siehe 4.3.2), einem Bild, einer schriftlich festgehaltenen Beobachtung oder einer transkribierten Gesprächssequenz (z.B. eine Situation im Klassenzimmer, in dem die Lehrkraft-Schüler*innen-Interaktion zuerst beschrieben und dann analysiert werden soll) basieren.

b) Beschreibung der Methode (Vorbereitung, Arbeitsschritte, Ziele)

Eine Situationsanalyse berücksichtigt die Integration von Fallbeispielen jeglicher Art, um die Beschreibung von sozialen Prozessen und Interaktionen, z.B. im Unterricht, zu verdeutlichen. Ein Problem, bei dem eine Situationsanalyse geeignet erscheint, betrifft z.B. den Unterschied zwischen den Überzeugungen und der Akzeptanz bestimmter Normen auf der einen Seite und ihrer tatsächlichen Anwendung und Umsetzung auf der anderen Seite. Als sehr prozessorientierte Methode erscheint die Situationsanalyse als besonders für den Einsatz in heterogenen Schulen geeignet, da durch sie Variationen und Ausnahmefälle in Regelsystemen aufgezeigt werden können.

Bei der Anwendung der Methode können verschiedene Personen oder Gruppen einen unterschiedlichen Schwerpunkt haben:

1. bezogen auf die Beobachtung/Betrachtung verschiedener Personen (z.B. eine oder mehrere Gruppe/n setzen den Fokus auf die Lehrkraft, eine oder mehrere Gruppe/n setzen den Fokus auf die Schüler*innen) oder
2. bezogen auf zeitliche Abschnitte (z.B. betrachtet eine Gruppe von Minute 0 bis Minute 2 genauer den ersten Teil der Sequenz, eine andere Gruppe befasst sich genauer mit dem zweiten Teil der Sequenz von Minute 3 bis Minute 4 usw.).

Am Ende wird das Beobachtete in einer Diskussion inhaltlich zusammengeführt.

Die Situationsanalyse ist nützlich, um einerseits das Bewusstsein für soziale Situationen zu schärfen und den Teilnehmenden den Anreiz zu geben, darüber nachzudenken. Auf der anderen Seite bietet die Methode die Möglichkeit, die eigenen Erwartungen zu reflektieren, indem die Trennung zwischen Beobachtung (Schritt 1) und Interpretation und Diskussion (Schritt 2) geübt wird, bzw. um zu erfahren, wie schwierig es ist, diese beiden Schritte voneinander zu trennen.

c) Reflexionsfragen zur Umsetzung der Methode in Programmen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte

Wie können die Teilnehmenden und Dozent*innen ihr Wissen einbringen, ohne dass es zu Kulturalisierungen führt?

Durch den Einbezug der Mehrsprachigkeit bei der Anwendung dieser Methode kann eine Kulturalisierung innerhalb der Lerngruppe verhindert werden. Durch können die Teilnehmer (z.B. durch Sprachvergleich) den Umgang mit Sprache und die Art und Weise, wie eine Situation beschrieben wird, im Hinblick auf mögliche Kulturalisierungen reflektieren.

Was muss beachtet werden, damit diese Methode nicht zu Stereotypisierungen und/oder diskriminierenden Kategorisierungen führt?

Es ist wichtig, sich kritisch mit Stereotypen auseinanderzusetzen, die bei der Analyse verschiedener Situationen entstehen können. Es kann z.B. vorkommen, dass bestimmten Personen aufgrund ihres Alters, Geschlechts oder ihrer Herkunft bestimmte Eigenschaften oder Motive zugeschrieben werden. Besonders wenn Situationen analysiert werden, die sich auf einen vermeintlich interkulturellen Konflikt beziehen, besteht die Gefahr, dass Vorurteile reproduziert werden. Hier ist es wichtig, die eigenen Deutungsmuster immer wieder kritisch zu hinterfragen.

Wie kann diese Methode sprachsensibel eingesetzt werden/wie kann Mehrsprachigkeit einbezogen werden?

Die Methode kann z.B. mehrsprachig eingesetzt werden, wenn in verschiedenen Sprachgruppen unterschiedliche Schwerpunkte diskutiert.

Wie kann diese Methode auf partizipative Weise angewendet werden?

Die Teilnehmenden können ihre eigenen Filmausschnitte oder Bilder mitbringen, die beobachtet, beschrieben, interpretiert und diskutiert werden können.

Mögliche Variationen der Methode

Die Methode kann sich auf eine Filmszene, ein Bild (z.B. ein Foto), eine schriftliche Beobachtung oder eine Gesprächssequenz stützen.

Mögliche Anwendung (in anderen Kontexten, z.B. Schulen)

Die Methode kann in Schulen angewendet werden, wobei das Alter und die Erfahrungen der Schüler*innen berücksichtigt werden sollten.

Beispiele/mögliche Themen

Wie zuvor beschrieben, können transkribierte Gesprächssequenzen analysiert werden. Hier können Schulsituationen im Hinblick auf die Lehrkraft-Schüler*innen-Kommunikation systematisch analysiert werden. Es ist auch möglich, dass die Teilnehmenden in ihrem Schulpraktikum ein Beobachtungsprotokoll anfertigen, um dieses mithilfe der "Situationsanalyse" zu analysieren. Es können aber auch Filme über das Schulleben analysiert werden, wobei darauf geachtet werden muss, dass die gezeigten Unterrichtssituationen möglichst realistisch sind.

d) Weitere Informationen

Davis, C. & Wilcock, E. (2003): "Teaching Materials Using Case Studies" Abgerufen von: <http://www.materials.ac.uk/guides/casestudies.asp> [29.02.2020]

4.3.4 Cognitive Apprenticeship

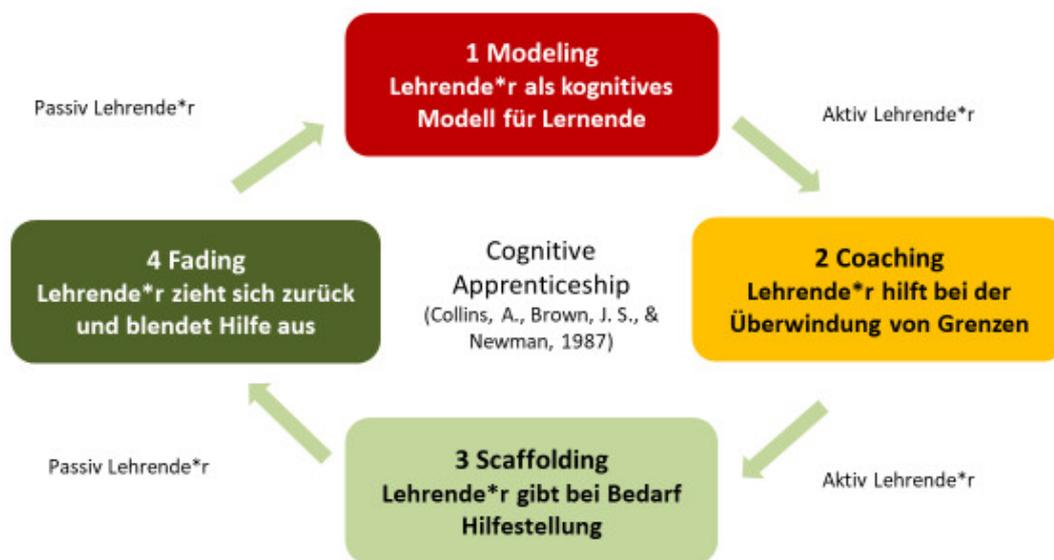
a) Allgemeine Informationen

Zeitraumen: mehrere Stunden

Sozialform(en): Einzelarbeit, persönliche Beratung

Anzahl der Personen: Lerngruppe

Kurzdarstellung: "Cognitive Apprenticeship" ist eine Methode, die kognitive Prozesse für die*den Lernende*n sichtbar machen soll. Sie basiert auf der Idee der*des Lernenden als "Lehrling" und der*des Lehrenden als "Meister*in" und gliedert sich in vier Phasen:



R. Klepser

Abbildung 7: Visualisierung der vier Phasen der Methode des Cognitive Apprenticeship

Die Methode basiert darauf, die Vorteile eines praktischen Unterrichts im Sinne einer „Meister*in-Lehrlings-Beziehung“ für die theoretische Ausbildung zu nutzen. Die praktische Vermittlung soll den Prozess bis zur Vervollständigung eines Produktes sichtbar machen, der in einer theoretischen Vermittlung meist unsichtbar bleibt.

b) Beschreibung der Methode

Die Lehrkraft muss die Sitzung auf der Grundlage des Wissensstandes der Gruppe vorbereiten, indem sie eine Sequenz wählt, die sie aktiv präsentieren möchte. In einem weiteren Schritt, der das Scaffolding („Gerüst“) betrifft, muss die Lehrkraft die verschiedenen Lernniveaus innerhalb der Gruppe miteinbeziehen und im Voraus Unterstützungsmodelle für jedes Niveau vorbereiten. Die einzelnen Arbeitsphasen gliedern sich wie folgt:

1. Modelling: Die Lehrkraft legt die Aufgaben dar, die die Teilnehmenden erledigen sollen. Während der Darlegung erkennt die*der Lernende das konzeptionelle Modell der zu bewältigenden Aufgabe. Die Modellierung umfasst auch den Verweis auf Expert*innenleistungen oder -prozessen in der Praxis.
2. Scaffolding: Während dieser Phase wendet die Lehrkraft Strategien und Methoden an, um den Lernprozess der*des Lernenden zu unterstützen. In dieser Phase muss die Lehrkraft den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe dem Niveau der einzelnen Teilnehmenden anpassen. Es kann sein, dass die Lehrkraft Teile der Aufgabe ausführen muss, zu denen die Teilnehmenden noch nicht in der Lage sind. Dies setzt voraus, dass die Lehrkraft die Fähigkeiten der Teilnehmenden im jeweiligen Moment analysieren und beurteilen kann.
3. Fading: Die Lehrkraft versucht sich zurückzuziehen, wenn die Kompetenzen der Teilnehmenden steigen.
4. Coaching: In dieser Phase beobachtet die Lehrkraft die Leistung der Teilnehmenden und gibt Feedback und Hinweise, um die Leistungen an das Niveau von Expert*innen heranzuführen. Die Lehrkraft beobachtet die Aufgaben der Teilnehmenden und kann sie entsprechend umgestalten, um die Entwicklung der Teilnehmenden zu fördern.

Die Methode basiert auf der Annahme, dass abstrakte Themen auch praktisch vermittelt werden können. Die internen Prozesse, die bei der Lösung eines abstrakten Problems ablaufen, sollen sichtbar gemacht werden, z.B. indem man seine Gedanken aufschreibt oder sie auf Tonband spricht. Das von der Lehrkraft gewählte Thema kann sich auf die heterogene Situation im Schulunterricht beziehen, z.B. didaktisches Wissen über die Individualisierung einer Unterrichtsstunde im Hinblick auf individuelle Lernvoraussetzungen von Schüler*innen.

c) Reflexionsfragen zur Umsetzung der Methode in Programmen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte

Wie können die Teilnehmenden und Dozent*innen ihr Wissen einbringen, ohne dass es zu Kulturalisierungen führt?

Jede*r Lernende lernt in ihrem*seinem eigenen Tempo und wird bei Bedarf von der Lehrkraft unterstützt.

Was muss beachtet werden, damit diese Methode nicht zu Stereotypisierungen und/oder diskriminierenden Kategorisierungen führt?

Die Lehrkraft sollte sich der unterschiedlichen Kommunikationsmöglichkeiten der Teilnehmenden bewusst sein.

Wie kann diese Methode sprachsensibel eingesetzt werden/wie kann Mehrsprachigkeit einbezogen werden?

Um mit dieser Lehrmethode sprachsensibel arbeiten zu können, muss in der ersten Phase („modelling“) die Demonstration der Aufgabe auf einem Sprachniveau der Unterrichtssprache erfolgen, welches jedes Gruppenmitglied verstehen kann. In den folgenden Phasen muss die Lehrkraft das Sprachniveau an die Lernenden anpassen.

Mehrsprachigkeit kann einbezogen werden, wenn Lehrkräfte verschiedene Sprachen sprechen können oder wenn die Teilnehmenden übersetzen und/oder dolmetschen können.

Wie kann diese Methode auf partizipative Weise angewendet werden?

Die ursprüngliche Idee einer „master-apprentice“ (Meister*in-Lehrling)-Beziehung ist nicht partizipatorisch. Das Thema und die Art und Weise, wie Wissen erworben wird, ist zunächst lehrer*innen-zentriert. Danach tritt die*der Lehrende jedoch in den Hintergrund, wodurch die Methode gerade in den letzten beiden Phasen partizipativ wird, wenn die Teilnehmenden zunehmend die Entscheidung über relevante Inhalte und die Art und Weise des Lernens übernehmen.

Mögliche Variationen der Methode

Die Methode sollte in ihrer Struktur nicht verändert werden.

Mögliche Anwendung (in anderen Kontexten, z.B. Schulen)

Die Methode ist leicht an den schulischen Kontext anpassbar.

Beispiele/mögliche Themen

Die Methode kann auch zur Einführung von Lehrmethoden in Form von Unterrichtssimulationen verwendet werden. Teilnehmende, die bereits viel Erfahrung mit einer bestimmten Lernmethode gesammelt haben (Gruppe A), demonstrieren ihr Wissen zunächst den anderen (Gruppe B). Anschließend können diese weniger erfahrenen Teilnehmenden in die Rolle der Lehrkraft schlüpfen, während die erfahrenen Teilnehmenden entsprechend der "Cognitive Apprenticeship" Methode weiter Anweisungen und Hilfestellungen geben.

d) Weitere Informationen

Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.E. (1988): *Cognitive Apprenticeship. Teaching the Craft of Reading, Writing and Mathematics*. In: *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*; Volume 8, Issue 1, 1988, 2-10. Abgerufen von: https://www.pdcnet.org/thinking/content/thinking_1988_0008_0001_0002_0010 [29.02.20].

4.4 Phase 4: Reflexion, De-Konstruktion und Weiterentwicklung von Wissen und Konzepten

Phase vier umfasst Methoden, die hauptsächlich auf Diskussionen und Reflexionen im Zusammenhang mit dem Umgang mit Heterogenität in Schulen abzielen. Die Methoden sollen die Teilnehmenden und Dozierenden in den Programmen dabei unterstützen, nicht nur die Themen selbst, sondern auch die gesellschaftlichen Kontroversen über soziale Unterschiede und Gruppenkonstruktionen aufzugreifen und zu diskutieren.

4.4.1 Power Flower

a) Allgemeine Informationen

Zeitraumen: 45 Minuten

Sozialform(en): Einzelarbeit, Plenumsdiskussion

Anzahl der Personen: Gesamte Lerngruppe

Kurzdarstellung: Die Teilnehmenden reflektieren soziale Machtverhältnisse mithilfe des Bildes einer Blume, wobei verschiedene soziale Kategorien jeweils durch das innere und äußere Blütenblatt illustriert werden. Jede Kategorie wird in eine dominierende und eine marginalisierte Gruppe unterteilt. Anschließend folgt eine Diskussion, in der die Konstruktion der verschiedenen sozialen Kategorien und Machtverhältnisse hinterfragt wird. Gemeinsam werden Wege gesucht, bestehende Machthierarchien zu überwinden, soziale Kategorien zu dekonstruieren und damit Kritik an sozialer Ungleichheit zu üben.

b) Beschreibung der Methode (Vorbereitung, Arbeitsschritte, Ziele)

Ziel der Methode ist die Reflexion individueller gesellschaftlicher Positionen und vielschichtiger Gruppenzugehörigkeiten sowie allgemeiner gesellschaftlicher Machthierarchien.

Zu Beginn wird das Arbeitsblatt mit der Darstellung der "Power Flower" erläutert (verschiedene Visualisierungen der Power Flower sind online zu finden). Der innere Teil der Blume sollte soziale Kategorien wie z.B. sozialer und kultureller Hintergrund, Geschlecht, Wohnort usw. abbilden. Die inneren Blütenblätter zeigen Gruppen, die im Allgemeinen privilegiert(er) sind, während die äußeren Blütenblätter Gruppen zeigen, die im Allgemeinen nicht privilegiert sind. Einige Beispiele sollten zur Verdeutlichung diskutiert werden. Dabei ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass diese Differenzkategorien und sozialen Gruppen gesellschaftlich konstruiert und nicht "natürlich gegeben" sind, dass sie aber dennoch Auswirkungen auf das reale Leben haben.

Diese Kategorien und die Kategorisierung von privilegierten und nichtprivilegierten (oder dominanten und dominierten) Gruppen kann analog zur "Liste der 15 bipolaren hierarchischen Differenzkategorien" erfolgen (vgl. 2.1. Diskurs über Heterogenität in der Schule). Bei Bedarf können (von den Teilnehmenden) auch zusätzliche Kategorien hinzugefügt werden.

In der individuellen Arbeitsphase füllen die Teilnehmer*innen die Blütenblätter aus, indem sie sich der privilegierten oder nicht-privilegierten Gruppe innerhalb jeder Kategorie zuordnen. Die Teilnehmenden entscheiden selbst, welcher Gruppe sie sich zugehörig fühlen. Können sich die Teilnehmer*innen weder der einen noch der anderen Gruppe zuordnen, ist das Hinzufügen eines dritten Abschnitts eines Blütenblatts möglich. Die Teilnehmenden werden zudem darüber informiert, dass die Präsentation ihrer eigenen Power Flower bei der abschließenden Plenumsdiskussion freiwillig ist.

Während der Plenumsdiskussion wird die Einschätzung der eigenen gesellschaftlichen Zuordnung diskutiert. Dabei soll die Bedeutung der Kenntnis der eigenen gesellschaftlichen Position für den Umgang mit Machtstrukturen deutlich werden. Auch die Unterschiede zwischen einzelnen Personen sollten diskutiert werden, was im besten Fall zu Empathie für andere Lebenssituationen führt. Dabei ist es wichtig, sowohl Schuldgefühle als auch Gefühle der Ohnmacht zu vermeiden. Ziel der Methode ist es vielmehr, gemeinsam zu überlegen, wie Machtstrukturen infrage gestellt werden könnten, um eine solidarischere Gesellschaft zu schaffen.

c) Reflexionsfragen zur Umsetzung der Methode in Programmen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte

Wie können die Teilnehmenden und Dozent*innen ihr Wissen einbringen, ohne dass es zu Kulturalisierungen führt?

Die Selbstzuordnung der Teilnehmer*innen zu verschiedenen kulturell und ethnisch konstruierten sozialen Gruppen könnte zur Reproduktion kulturalisierender und ethnisierender Kategorien führen. Wie bereits weiter oben beschrieben, müssen daher die sozialen Mechanismen der Konstruktion und Hierarchisierung sozialer Kategorien reflektiert werden.

Was muss beachtet werden, damit diese Methode nicht zu Stereotypisierungen und/oder diskriminierenden Kategorisierungen führt?

Es sollten zudem Möglichkeiten erörtert werden, wie Kategorien oder Machtverhältnisse zu verändern sein könnten (auch z.B. aus einer marginalisierten Position heraus). Zugleich kann argumentiert werden, dass Machtstrukturen auch positiv wirken können, wenn sie (z.B. durch eine Sicherung von Grund- und Menschenrechten) zu einer verantwortungsvollen Gestaltung der Gesellschaft führt, die Partizipation, Empowerment und Machtverteilung ermöglicht.

Wie kann diese Methode sprachsensibel eingesetzt werden/wie kann Mehrsprachigkeit einbezogen werden?

Das Arbeitsblatt, die zugrunde gelegten Kategorien sowie ein grundlegendes Verständnis der gesellschaftlichen Machtstrukturen müssen im Vorfeld verständlich dargestellt werden. Fachbegriffe könnten von den Teilnehmer*innen mithilfe von Übersetzungsprogrammen in mehreren Sprachen erklärt und diskutiert werden.

Darüber hinaus sollte den Teilnehmer*innen die Möglichkeit gegeben werden, die Diskussion sprachlich vorzubereiten. Dies kann individuell oder in sprachspezifischen Gruppen erfolgen. Das Thema kann vorab in der jeweiligen Erstsprache durchdacht und dann in der von allen Teilnehmer*innen geteilten Sprache für die gemeinsame Diskussion vorbereitet werden. Auf der Grundlage der vorbereitenden Ausführungen können relevante Begriffe (z.B. aus der Soziologie) auf Karten in mehreren Sprachen erklärt und in der Diskussion verwendet werden.

Wie kann diese Methode auf partizipative Weise angewendet werden?

Gerade beim Beschreiben, Erklären und Diskutieren der komplexen gesellschaftlichen Zusammenhänge ist es wichtig, eine präzise und differenzierte Sprache zu finden. Wie oben bereits beschrieben, muss daher eine gründliche sprachliche Vorbereitung erfolgen.

Mögliche Variationen der Methode (für andere Kontexte, wie z.B. Schulen)

Die Methode kann in höheren Jahrgangsstufen in der Schule angewandt werden, um bei den Schüler*innen ein Bewusstsein für soziale Strukturen zu schaffen. Hier müssen die Kategorien und Leistungsbeziehungen sehr sorgfältig ausgewählt und erläutert werden. Zudem ist zu berücksichtigen, dass viele Schüler*innen persönlich betroffen sein könnten und dass sie aufgrund ihres jungen Alters mit Sorgfalt an die Thematik herangeführt werden müssen. Entscheidend ist, dafür zu sorgen, dass die Schüler*innen im Sinne von Empowerment gestärkt werden.

Beispiele/mögliche Themen

Die Methode eignet sich zum Nachdenken über gesellschaftliche Machtverhältnisse, soziale Kategorien, Formen der Diskriminierung und Strategien zur Überwindung von Diskriminierung.

d) Weitere Informationen

Nürnberger Menschenrechtszentrum (2010): „Diskriminierung trifft uns alle!“ Power Flower. Abgerufen von: <http://www.diskriminierung.menschenrechte.org/wp-content/uploads/2010/12/powerflower.pdf> [29.02.20].

4.4.2 Entwurf einer "perfekten" Schule – für alle

a) Allgemeine Informationen

Zeitraumen: 60 Minuten

Sozialform(en): Gruppenarbeit, gemeinsame Diskussion und Reflexion innerhalb der gesamten Lerngruppe

Anzahl der Personen: 6-20

Kurzdarstellung: Die Methode besteht aus zwei Phasen. In der ersten Phase sollten die Teilnehmer*innen eine "perfekte" Schule entwickeln und diese z.B. in Form eines Posters darstellen. In der zweiten Phase nehmen die Teilnehmenden anhand von Rollenkarten die Perspektive einer Person ein, die an der Schule lernt oder arbeitet. Hier werden fiktive Personen beschrieben wie z.B. ein*e Schüler*in mit einer körperlichen Behinderung, ein*e Schüler*in mit Lernschwierigkeiten, ein*e Schüler*in mit Hochbegabung, ein*e Musiklehrer*in, ein*e Hausmeister*in oder ein Elternteil. Mithilfe dieser Rollenkarten sollen die Teilnehmer*innen nun überprüfen, ob die von ihnen konzipierte "perfekte" Schule den unterschiedlichen Perspektiven und Bedürfnissen all dieser Personen entspricht.

b) Beschreibung der Methode

Die Methode besteht aus zwei Phasen; (1) einer Phase des Entwurfs einer "perfekten" Schule, (2) einer Phase der systematischen Überprüfung des Schulkonzepts durch verschiedene Perspektiven auf der Grundlage von Rollenkarten, um die Frage zu reflektieren, ob dies eine 'perfekte' Schule für alle ist. Abschließend findet eine Präsentation aller Schulentwürfe und eine Reflexion über den Arbeitsprozess in den Gruppen statt.

1. In der ersten Phase werden die Teilnehmer*innen in die Rolle von Schulentwickler*innen versetzt und entwerfen auf der Grundlage der bisherigen Lehrinhalte sowie ihrer eigenen Vorkenntnisse ein Konzept für eine Schule, die sie als bestmöglich für das gemeinsame Lernen und Zusammenleben erachten. Die Teilnehmer*innen gestalten hierbei ihre Schule in Gruppen von drei bis fünf Personen und integrieren somit bereits unterschiedliche Perspektiven und Ideen.
2. In Phase zwei erhalten die Gruppen verschiedene Rollenkarten, mit denen sie ihre Schulentwürfe reflektieren und überarbeiten können. Die Teilnehmer*innen werden nun in die Perspektiven unterschiedlicher Menschen versetzt, die an ihrer Schule lernen oder arbeiten. Die Karten beschreiben verschiedene Schüler*innen, Lehrer*innen, Eltern oder andere an der Schule betei-

ligte Personen mit unterschiedlichen Lernbedürfnissen, körperlichen Fähigkeiten, Sprachen, Alter etc. Jede*r Teilnehmer*in erhält eine Karte und überlegt, ob die gemeinsam gestaltete Schule auch für diese Person ein idealer Ort zum Lernen oder Arbeiten wäre. Wenn Voraussetzungen fehlen oder Barrieren für die auf der Karte beschriebene Person bestehen, sollte das Konzept modifiziert und im Hinblick auf die unterschiedlichen Bedürfnisse weiterentwickelt werden.

3. Zum Abschluss der Unterrichtsstunde stellen sich die Gruppen ihre Schulen gegenseitig vor. Hierbei können z.B. die folgenden Fragen besprochen werden:
 - Was waren die Herausforderungen, um die Schule für alle Personen geeignet und zugänglich zu machen?
 - Wie haben wir diese Herausforderungen gelöst? Welche kreativen Ideen sind entwickelt worden, um das Lehren und Lernen neu zu gestalten?
 - Welche Methoden und Prinzipien der inklusiven Bildung könnten angewandt werden? Welche Fragen blieben offen?

Die verbleibenden Fragen oder ungelösten Herausforderungen können notiert und als Grundlage für verschiedene Rechercheaktivitäten zum Umgang mit Heterogenität in der Bildung genutzt werden, die von den Teilnehmer*innen bis zur nächsten Unterrichtsstunde durchgeführt werden können.

Insgesamt bringt diese Methode die Teilnehmer*innen dazu, sich in institutionelle, räumliche und didaktische Strukturen hineinzudenken. Durch den Perspektivenwechsel im zweiten Teil können sie ihre eigenen Vorstellungen kritisch überprüfen und empathisch über die Situation der unterschiedlichen Schulmitglieder nachdenken. Auf diese Weise erforschen sie Heterogenität sowie Prozesse der Ein- und Ausgrenzung durch ein Zusammenspiel von strukturellen und persönlichen Perspektiven.

c) Reflexionsfragen zur Umsetzung der Methode in Programmen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte

Wie können die Teilnehmenden und Dozent*innen ihr Wissen einbringen, ohne dass es zu Kulturalisierungen führt?

Bei den Personenbeschreibungen auf den Rollenkarten besteht manchmal die Gefahr, dass Stereotypen reproduziert werden. Verschiedene Attribute wie Alter, Förderbedarf, Migrationshintergrund etc. könnten Zuschreibungen provozieren, die der Vielschichtigkeit der betroffenen Personen nicht immer gerecht werden. Deshalb ist es wichtig, die Bilder, die durch verschiedene Rollenkarten entstehen können, in der Reflexionsphase kritisch zu hinterfragen.

Was muss beachtet werden, damit diese Methode nicht zu Stereotypen und/oder diskriminierenden Kategorisierungen führt?

Bei der Vorbereitung der Karten sollte sorgfältig darauf geachtet werden, wie die jeweiligen Personen beschrieben werden. Zudem muss immer klar sein, dass die zu erwartenden Lernbedürfnisse der beschriebenen Personen immer eine Konstruktion der Teilnehmer*innen bleiben und sich in der konkreten Situation als sehr viel komplexer und heterogener erweisen können.

Wie kann man mit dieser Methode sprachsensibel arbeiten/wie kann man Mehrsprachigkeit einbeziehen?

Bei der Gestaltung der Schulen innerhalb der Gruppen können die Teilnehmenden die Sprache ihrer Wahl verwenden.

Wie kann diese Methode auf partizipative Weise angewendet werden?

Die Teilnehmenden können ihre eigenen Ideen bei dieser Methode gut einbringen. Zwar können die Ideen nicht sofort in der Schulrealität umgesetzt werden, aber die gemeinsame Reflexion stärkt die Fähigkeit der Teilnehmenden, sich in Zukunft stärker in die Schulgestaltung einzubringen, eigene Ideen zu formulieren und eigene Positionen zu vertreten.

Mögliche Variationen der Methode

Die Methode kann zur Bearbeitung verschiedener Fragestellungen herangezogen werden. Beispielsweise könnten spezifische Schulkonzepte entwickelt werden, um Mehrsprachigkeit, verschiedene Altersgruppen oder spezifische Bildungsbedürfnisse zu berücksichtigen.

Mögliche Anwendung (in anderen Kontexten, z.B. Schulen)

Diese Methode kann auch in der Schule eingesetzt werden, um die Schüler*innen Ideen entwickeln zu lassen. Auf diese Weise können sich die Schüler*innen grundlegende Konzepte der Inklusion erarbeiten, ein Verständnis für Schulstrukturen entwickeln und Verantwortung für ihr eigenes Schulleben übernehmen.

Beispiele/mögliche Themen

Das Thema eignet sich besonders gut, um über die Strukturen und die Gestaltung von Schulen in einer heterogenen Gesellschaft nachzudenken.

Beispiele für mögliche Rollenkarten für die zweite Phase der Methode „Entwurf einer ‚perfekten‘ Schule – für alle!“:

Sie sind ein*e Schüler*in mit einem Förderbedarf im Bereich der körperlichen und motorischen Entwicklung, der*die einen Rollstuhl verwendet.	Sie sind ein*e Schüler*in mit einer hohen Begabung für Mathematik.
Sie sind alleinerziehende Mutter eines Schülers, die aufgrund Ihrer Berufstätigkeit nur wenig Zeit hat.	Du bist ein*e Lehrer*in, der*die Musik liebt und drei Instrumente spielt.
Sie sind ein*e Lehrer*in, die*der kurz vor dem Ruhestand steht und schnell ermüdet.	Sie sind ein*e sehr sensible*r und nachdenkliche*r Schüler*in.
Sie sind eine junge Sportlehrerin und Trainerin der international erfolgreichen Mädchen-Basketballmannschaft der Schule.	Sie sind ein*e Schüler*in mit einer Dyskalkulie, sprechen aber drei Sprachen fließend und kennen sich gut mit Grammatik und Orthographie aus.

Sie sind ein*e Schüler*in, die*der seit einem Jahr im Land lebt und dabei ist, die offizielle Landessprache zu lernen.	Sie sind eine Lehrkraft, die ein Programm für geflüchtete Lehrkräfte an einer Universität besucht und noch die offizielle Landessprache lernt.
Sie sind ein*e Sozialarbeiter*in in der Schule, der*die sich sehr engagiert für die Schüler*innen einsetzt, sind aber oft sehr gestresst, da sie einen Elternteil mit Demenz pflegen.	Sie sind ein Elternteil, das in seiner eigenen Schulzeit Lernschwierigkeiten hatte. Sie möchten Ihr Kind unterstützen, können aber nicht bei Hausaufgaben helfen und haben Angst davor, an Elternabenden teilzunehmen.
Sie sind ein Elternteil mit Vollzeitstelle und haben ein Kind, das sich sehr für Naturwissenschaft interessiert, jedoch Schwierigkeiten hat, sich auf das Lernen zu konzentrieren.	Sie sind der*die Schulleiter*in und versuchen, die Schule so gut wie möglich in der Öffentlichkeit zu präsentieren, um von örtlichen Unternehmen Unterstützung zu erhalten.

Abbildung 8: Rollenkarten für die zweite Phase der Methode “Entwurf einer “perfekten” Schule – für alle”

d) Weitere Informationen

Wie beschrieben, besteht die Methode hauptsächlich aus einer ersten Phase der Ausarbeitung einer Schule für alle und einer zweiten Phase der Erprobung durch Rollenkarten.

Die zweite Phase basiert auf einer bekannten Methode aus der Menschenrechtserziehung. Siehe: Nürnberger Menschenrechtszentrum: Übung “Ein Schritt nach vorne”. Abgerufen von: <http://www.diskriminierung.menschenrechte.org/wp-content/uploads/2010/12/schrittnachvorn.pdf> [29.02.20].

4.4.3 3W-Methode

a) Allgemeine Informationen

Zeitrahmen: Teil der Unterrichtseinheit

Sozialform(en): Gruppenarbeit von jeweils maximal fünf Personen oder alle Teilnehmenden gemeinsam im Unterricht (dies ist besonders hilfreich, wenn die Methode neu für die Gruppe ist).

Anzahl der Personen: 30

Kurzdarstellung: 3W steht für die Fragen: *Was geschieht? Warum geschieht es auf diese Weise? Welche Lösungsmöglichkeiten gibt es?* Die Methode basiert auf Beobachtungsprotokollen, die die Teilnehmenden während ihrer Praktika anfertigen. Diese Beobachtungsprotokolle werden in den Seminarsitzungen mithilfe der 3W-Methode diskutiert. Die Gruppen oder die ganze Klasse arbeiten gemeinsam an den Protokollen entsprechend den drei oben genannten Fragen.

b) Beschreibung der Methode (Vorbereitung, Arbeitsschritte, Ziele)

Die 3W-Methode kann als ein Mittel zur Bewusstwerdung eigener Stereotypen angesehen werden (während man die gegebenen Fakten beobachtet und diskutiert - Schritt 1). Darüber hinaus bietet sie die Möglichkeit, über soziale Kontexte in der Lerngruppe nachzudenken und sich des eigenen

Verhaltens bewusst zu werden, indem man die Rolle als Lehrende*r durch das Beobachten des Verhaltens anderer reflektiert.

Ergänzend zu den Praktika an den R/EQUAL-Partnerprogrammen schreiben die Teilnehmenden ein Beobachtungsprotokoll über eine bestimmte Szene im Unterricht (die Szene kann frei gewählt oder von der Lehrperson vorgegeben werden). Richtlinien für das Verfassen eines Beobachtungsprotokolls sollten vorab besprochen werden (kurze Situationsbeschreibung, etwa zwei Seiten lang, möglichst objektive Beschreibung ohne Beurteilung). Danach werden die Teilnehmenden gefragt, wer daran interessiert ist, seine*ihre Situation im Kurs vorzustellen.

Wenn die Gruppe noch nicht mit der Methode vertraut ist, empfiehlt es sich, gemeinsam mit der ganzen Klasse an einem Protokoll zu arbeiten. Wenn die Gruppe bereits mit der Methode vertraut ist, werden Gruppen von 4-5 Personen gebildet.

Die Leitfragen für die Umsetzung der Methoden sind:

- Was geschieht? (Beobachtung)
- Warum geschieht es auf diese Weise? (Brainstorming zu Gründen, Situationsverständnis)
- Welche Lösungsmöglichkeiten gibt es? (Interpretation und Lösungsfindung)

Die Erfahrung hat gezeigt, dass die Teilnehmer*innen zu dem, was sie sehen, eine feste Meinung haben. Daher ist es notwendig, den Schwerpunkt auf Schritt 1 (nur beobachten) zu legen und dafür auch viel Zeit einzuplanen. Falls nötig, sollten die Teilnehmer*innen daran erinnert werden, zunächst bei Schritt 1 zu bleiben. Die Schritte 2 (Überlegungen zu den Gründen, warum dies geschieht) sowie 3 (Lösungen erarbeiten), fällt den Teilnehmenden zumeist leichter. Um konzentriert zu bleiben, könnte es hilfreich sein, für jede Frage einen Zeitplan festzulegen.

c) Reflexionsfragen zur Umsetzung der Methode in Programmen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte

Wie können die Teilnehmenden und Dozent*innen ihr Wissen einbringen, ohne dass es zu Kulturalisierungen führt?

Die Methode bietet die Möglichkeit zur Beobachtung und Sensibilisierung für die eigenen Überzeugungen, Stereotypen uvm. Es ist daher wahrscheinlich, dass Kulturalisierungen und Stereotypen innerhalb der Interpretationen vor- und aufkommen, die reflektiert abgebaut werden müssen.

Was muss beachtet werden, damit diese Methode nicht zu Stereotypisierungen und/oder diskriminierenden Kategorisierungen führt?

Siehe hierzu die obenstehenden Anmerkungen zu *Kulturalisierungen*

Wie kann diese Methode sprachsensibel eingesetzt werden/wie kann Mehrsprachigkeit einbezogen werden?

Die Methode ist sehr textbezogen und könnte daher nicht leicht mehrsprachig umzusetzen sein. Wenn die Lehrperson über die Unterrichtssprache hinaus weitere Sprachen versteht, wäre es möglich, das Protokoll in einer anderen Sprache einzureichen. Das Protokoll, das besprochen wird, muss in einer Sprache verfasst sein, die jede*r in der Klasse verstehen kann.

Wie kann diese Methode auf partizipative Weise angewendet werden?

Die Teilnehmer*innen könnten Bedenken haben, ihre Meinung zu einem bestimmten Thema im Beobachtungsprotokoll zu äußern. Dem kann im Allgemeinen in den unter 3.3 aufgelisteten Richtlinien

entgegengewirkt werden. Es könnte hier helfen (und die Diskussion beschleunigen), in kleineren Gruppen zu arbeiten und das Protokoll nicht direkt mit der ganzen Lerngruppe zu analysieren.

Mögliche Variationen der Methode

Da die drei Schritte recht zeitaufwändig sind, könnte es zu schwierig sein, in einer Lektion alle drei Schritte zu behandeln. Stattdessen ist z.B. folgende Strukturierung möglich:

- Lektion 1: Schritt 1
- Hausaufgaben: Schritt 2
- Lektion 3: Besprechung der Hausaufgaben und Schritt 3.

Hinweise

Es ist hilfreich, die Teilnehmenden darauf hinzuweisen, zunächst nur bei Phase 1 zu bleiben und nicht zu schnell voranzuschreiten.

Beispiele/mögliche Themen

Eine Möglichkeit, die Methode anzuwenden, besteht darin, dass die Teilnehmenden Situationen aus ihrem Praktikum aufschreiben, um sie anschließend gemeinsam mit anderen Teilnehmenden zu analysieren. Das können z.B. Situationen sein, in denen ein Konflikt oder eine Unterbrechung des Lernprozesses aufgetreten ist. Auf der Grundlage dieser Situationsbeschreibungen können Störfaktoren identifiziert und mögliche Lösungen diskutiert werden. Es ist aber auch möglich, Situationen aufzuschreiben, in denen das Lernen und die Zusammenarbeit der Studierenden sehr erfolgreich verlaufen ist. Auf diese Weise können sinnvolle Erfolgsbedingungen ermittelt werden. Wenn die Teilnehmenden nicht auf ihre eigenen Erfahrungen zurückgreifen können oder wollen, finden sich in der Fachliteratur viele Fallstudien, insbesondere zur Erklärung von Störungen im Unterricht. Auch Filme über die Schule können analysiert werden, wobei darauf geachtet werden muss, dass die gezeigten Unterrichtssituationen einigermaßen realitätsnah sind.

4.4.4 Lernportfolio

a) Allgemeine Informationen

Zeitraumen: Mehrere Lerneinheiten

Sozialform(en): Einzelarbeit, Peer-Feedback, persönliche Beratung mit der*dem Lehrer*in

Anzahl der Personen: /

Kurzdarstellung:

Ein Portfolio ist eine Form der Dokumentation des Prozesses des Schreibens oder der Analyse eines Themas. Darüber hinaus liegt ein großer Schwerpunkt des Portfolios auf reflektivem Lernen. Mit Hilfe von Portfolios können sich die Teilnehmenden ihrer Stärken und Schwächen als Lernende oder Autor*innen stärker bewusstwerden. Drei wichtige Faktoren müssen von Dozierenden vor der Einführung von Portfolios gut organisiert werden:

- Zeitraumen
- Verknüpfung der Arbeitsschritte
- Reflexion

Portfolios erfordern eine bestimmte Art der Beurteilung. Während sich traditionelle Bewertungssysteme auf Noten oder prozentuelle Werte stützen, konzentrieren sich Portfolio-Klassenräume auf Feedback. Um Feedback geben zu können, müssen der Inhalt des Portfolios (Schreiben, gesammelte Informationen und Transparenz der Transferkapazität) sowie die reflektierenden Komponenten des Prozesses bestimmt werden (es muss auch festgelegt werden, ob andere Erzeugnisse zusätzlich in die Endnote einfließen).

b) Beschreibung der Methode (Vorbereitung, Arbeitsschritte, Ziele)

Die Teilnehmenden müssen gut auf die Arbeit mit dem Portfolio vorbereitet werden. Sie müssen sich genügend Mittel und Methoden angeeignet haben, um die verschiedenen Teile eines Portfolios individuell und selbstständig lösen zu können.

Die Arbeitsschritte eines Portfolios sind:

- Die Teilnehmer*innen sollten bei der Planung des Portfolios insbesondere zu Beginn, wenn sie mit der Methode noch nicht vertraut sind, von den Dozent*innen begleitet werden. Der Zeitrahmen und die individuellen Ziele sind gemeinsam mit den Teilnehmenden zu vereinbaren.
- Arbeiten am Portfolio: Über einen bestimmten Zeitraum sollen verschiedene Aufgaben zu einem Thema bearbeitet werden, wobei die einzelnen Arbeitsschritte sinnvoll miteinander kombiniert werden sollen.
- Reflexion des Portfolios: Es sollten sowohl die Lernergebnisse beschrieben als auch der Lernprozess selbst reflektiert werden. Dazu gehört die gemeinsame Bewertung nützlicher Methoden und die Identifizierung von individuellen Interessen, Lernformen, Stärken und Lernzielen, die als Grundlage für zukünftige Portfolios dienen können.

Ein Portfolio ist ein Dokument, in dem die Ergebnisse von Lernaktivitäten gesammelt und präsentiert werden. Diese können aus verschiedenen Texten, Bildern oder anderen Lernergebnissen bestehen. Ziel der Portfolioarbeit im Hochschulbereich ist es, die Teilnehmenden einerseits in die Lage zu versetzen, ihren eigenen Lernprozess zu strukturieren und zu reflektieren und andererseits ein Gesamtbild des Lernthemas zu gewinnen.

Portfolios sind hochgradig individualisiert und sollen den Lernbedürfnissen der Teilnehmenden einer bestimmten Lerngruppe gerecht werden. Portfolios ermöglichen aufgrund ihrer Form eine Strukturierung der Bildungsentwicklung von Einzelpersonen sowie ein umfassendes Gesamtbild des Lernprozesses der Teilnehmenden.

c) Reflexionsfragen zur Umsetzung der Methode in Programmen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte

Wie können die Teilnehmenden und Dozent*innen ihr Wissen einbringen, ohne dass es zu Kulturalisierungen führt?

Die Methode ist individuell anpassbar; Stereotypen können in der Planungsphase gut vorgebeugt bzw. in der Reflexionsphase bewusst gemacht und dekonstruiert werden.

Was muss beachtet werden, damit diese Methode nicht zu Stereotypisierungen und/oder diskriminierenden Kategorisierungen führt?

Siehe hierzu die obenstehenden Anmerkungen zu *Kulturalisierungen*.

Wie kann diese Methode sprachsensibel eingesetzt werden/wie kann Mehrsprachigkeit einbezogen werden?

Innerhalb der Portfolios können theoretisch alle Sprachen verwendet werden. Dozierende und/oder Teilnehmende können sich auch dafür entscheiden, für verschiedene Aufgaben des Portfolios unterschiedliche Sprachen zu verwenden.

Wie kann diese Methode auf partizipative Weise angewendet werden?

Da die Teilnehmer*innen ihren Lernprozess innerhalb der Portfolios selbstständig organisieren, ist ein hohes Maß an Selbstständigkeit gegeben. Es ist jedoch wichtig, dass die Reflexionen der einzelnen Teilnehmenden immer wieder in gemeinsame Dialoge münden und auch bei der weiteren Gestaltung der Programme berücksichtigt werden.

Mögliche Variationen der Methode

Portfolios können auf vielfältige Weise variiert werden. Verschiedene Aufgaben können mit den Teilnehmenden individuell geplant werden. Darüber hinaus können verschiedene Methoden oder Aufgaben für Kleingruppen in das Portfolio integriert werden.

Es ist auch möglich, bestimmte Aufgaben in Gruppen zu bearbeiten. Dies ist vor allem bei Projekten sinnvoll, bei denen die Ergebnisse von Teams dokumentiert werden müssen oder wenn Themen aus unterschiedlichen Perspektiven dargestellt werden sollen.

Mögliche Anwendung (in anderen Kontexten, z.B. Schulen)

Portfolios können sehr gut in Schulen eingesetzt werden. Hierbei ist eine individuelle Differenzierung möglich. Mit zunehmendem Alter können die Schüler*innen mehr und mehr eigenständig ihre eigenen Portfolios entwickeln.

Beispiele/mögliche Themen

Portfolios können für eine Vielzahl von Themen verwendet werden. Die Methode ist jedoch besonders hilfreich, wenn individuellen Interessen und Reflexionen Raum gegeben werden soll. Daher sind Portfolios besonders sinnvoll bei Themen, bei denen sich unterschiedliche Perspektiven gegenseitig bereichern. Bei der Bearbeitung von Themen wie z.B. Heterogenität in der Schule oder Menschenrechte können die Teilnehmenden ihre individuellen Recherchen auf ihre Interessen ausrichten, die dann immer wieder in gemeinsamen Diskussionen zusammengeführt werden, um so voneinander zu profitieren.

d) Weitere Informationen

Zubizarreta, J. (2008): The Learning Portfolio: A Powerful Idea for Significant Learning. Manhattan, Kansas: Idea Paper, 44.

Centre for Assessment Research, Policy and Practice in Education (CARPE): The Learning Portfolio in Higher education. A game of Snakes and Ladders. Abgerufen von:

<https://www.dcu.ie/carpe/news/2018/Feb/Learning-Portfolio-Higher-Education-Report-Launch.shtml>

“What is a Learning Portfolio” ein kurzes Informationsvideo englischer Sprache. Abgerufen von: https://www.youtube.com/watch?v=sSjaUvToR_4

Ellmin: Portfolio i skolan. Abgerufen von: <http://www.ellmin.se/skolan.html> [18.03.20]. (auf Schwedisch)

Methodenpool von Kersten Reich. Abgerufen von: http://methodenpool.uni-koeln.de/portfolio/frameset_portfolio.html [29.02.20]. (auf Deutsch)

4.5 Phase 5: Präsentation und Schlussreflexion

Phase fünf ist die abschließende Phase. In dieser Phase werden nicht nur die gesammelten Informationen zusammengetragen und gesichert, sondern zudem eine Reflexion der gesamten Lehrveranstaltungsreihe und ein Feedback aller Teilnehmenden ermöglicht. Daher haben die Methoden in Phase fünf auch einen evaluativen Charakter.

4.5.1 Manifest und Aktionsplan

a) Allgemeine Informationen

Zeitraumen: 30-45 min

Sozialform(en): Gruppenarbeit

Anzahl der Personen: 6-20

Kurzdarstellung: Die Teilnehmenden sollen Überlegungen, die sie während einer Lernreihe entwickelt haben (z.B. zu Themen der Menschenrechte), in konkrete Handlungen überführen. Dabei kann es sich sowohl um ganz persönliche Aspekte (z.B. den Kauf von Produkten aus fairem Handel) als auch um die Beteiligung an öffentlichen politischen Diskursen handeln. Die Entwicklung des Aktionsplans ist durch kleine Aufgaben vorstrukturiert.

Es ist wichtig, dass insbesondere Lerninhalte zur Heterogenität in der Schule nicht auf theoretischer Ebene verhaftet bleiben. Die Teilnehmenden können z.B. Kenntnisse über ihre Rechte und politischen Optionen in ihrem neuen Aufenthaltsland erwerben. Dadurch werden die Teilnehmenden befähigt, ihre eigenen Rechte wie auch die Rechte anderer zu verteidigen und auszuüben.

b) Beschreibung der Methode (Vorbereitung, Arbeitsschritte, Ziele)

Die Methode soll dazu dienen, eine Lernreihe abzuschließen und das erworbene Wissen in Handlungsstrategien umzusetzen. Nach einer kurzen Erläuterung der Ziele der Methode beginnen die Teilnehmenden in Gruppen von 3-5 Personen zu arbeiten.

Die Methode besteht aus zwei Hauptphasen. Zunächst entwickeln die Teilnehmer*innen Prinzipien für ein pädagogisches Manifest, z.B. für ein menschenrechtsorientiertes Schulsystem. Zweitens entwickeln sie einen Aktionsplan, wie diese Aspekte in Schulen und Bildungseinrichtungen umgesetzt werden können.

In der ersten Phase einigen sich die Teilnehmenden daher zunächst auf eine Auswahl zentraler Prinzipien für ein Schulsystem, was zu Reflexionen und Diskussionen über verschiedene Aspekte führt.

Nachdem sie die für sie zentralen Prinzipien identifiziert haben, entwickelt jede Gruppe einen Plan, wie diese Prinzipien konkret und greifbar umgesetzt werden können.

Die folgenden Fragen können zur Orientierung dienen:

- a) Was kann getan werden, um eine Kultur der Menschenrechte in der Schule/Bildungseinrichtung zu stärken?
- b) In welchen Bereichen (z.B. Schulordnung, gemeinsame Projekte, internationale Netzwerke usw.) sollten Handlungsideen entwickelt werden?
- c) Welche Aktionen können in den nächsten Wochen unternommen werden, um eine stärker menschenrechtsorientierte (Schul-)Kultur zu fördern?

Zu Frage a) sollten die Teilnehmer*innen zunächst eine Liste mit möglichst vielen Maßnahmen zur Umsetzung der Prinzipien zusammenstellen. An dieser Stelle sollte es noch keine Rolle spielen, wie realistisch die Umsetzung der einzelnen Maßnahmen wäre, um die Kreativität der Teilnehmer*innen nicht vorzeitig einzuschränken.

Zu Frage b) soll dann geprüft werden, welche dieser Schritte realistisch umgesetzt werden könnten und wer konkret die Verantwortung für diese Maßnahmen übernehmen könnte.

Anschließend wird in Frage c) skizziert, was die einzelnen Teilnehmenden der Gruppe zur Umsetzung bestimmter Prinzipien konkret unternehmen könnten.

Nach der Gruppenphase folgt eine gemeinsame Diskussion. Hierbei werden zunächst die verschiedenen Listen verglichen, was zu interessanten Diskussionen über die Priorisierung der verschiedenen Prinzipien führen kann. Darüber hinaus können verschiedene Handlungsoptionen verglichen und ergänzt werden. Die Gestaltungsmöglichkeiten für Individuen und Gruppen sollten natürlich realistisch eingeschätzt werden. Durch die Entwicklung alter und neuer Wege der Verantwortungsübernahme sollen die Teilnehmenden jedoch im Sinne von Empowerment gestärkt werden. Im besten Fall nimmt jede*r Teilnehmende eine konkrete Handlungsmöglichkeit wahr, um die sie*er sich in Zukunft kümmern möchte.

c) Reflexionsfragen zur Umsetzung der Methode in Programmen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte

Wie können die Teilnehmenden und Dozent*innen ihr Wissen einbringen, ohne dass es zu Kulturalisierungen führt?

Die Teilnehmer*innen können bei der Anwendung der Methode ihre Ideen und bisherigen Erfahrungen mit Schulsystemen einbringen. Aus verschiedenen Perspektiven werden Hindernisse und Möglichkeiten für offene Schulformen aufgezeigt. Einseitige oder stereotype Vorstellungen können so gemeinsam reflektiert, ergänzt und dekonstruiert werden.

Was muss beachtet werden, damit diese Methode nicht zu Stereotypisierungen und/oder diskriminierenden Kategorisierungen führt?

Ziel der Methode ist es, Prinzipien und Handlungsschritte für eine Schule zu entwerfen, die offen ist für soziale Heterogenität. Dazu gehört auch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Formen von Ausgrenzung und institutioneller Diskriminierung. Bewusste und unbewusste Stereotypen und Vorurteile, die einer gleichberechtigten Teilhabe entgegenstehen, müssen daher klar identifiziert wer-

den. Der gemeinsame Versuch, Wege zur Überwindung unterschiedlicher Formen der Diskriminierung zu finden, schärft das Bewusstsein für eigene und gesellschaftliche Denkmuster und wirkt einseitigen Stereotypen entgegen.

Wie kann diese Methode sprachsensibel eingesetzt werden/wie kann Mehrsprachigkeit einbezogen werden?

Zu Beginn können verschiedene Sprachen für die Gruppenarbeit ausgewählt werden. Die Aufgaben oder die Suche nach Hintergrundinformationen können ebenfalls in mehreren Sprachen durchgeführt werden.

Wie kann diese Methode auf partizipative Weise angewendet werden?

Durch die Entwicklung eines eigenen Aktionsplans ist ein hohes Maß an Beteiligung möglich. Die Methode gewährleistet nicht nur ein hohes Maß an Beteiligung während des gesamten Lernprozesses, sondern fördert auch Möglichkeiten der Teilhabe an der Gesellschaft.

Mögliche Anwendung (in anderen Kontexten, z.B. Schulen)

Die Methode kann ebenso in Schulen eingesetzt werden. Auf diese Weise können die Schüler*innen Partizipation, Handlungsfähigkeit und Verantwortung für ihr (Schul-)Umfeld erwerben. Sie können aktiv dazu beitragen, die Welt um sie herum mitzugestalten, aber auch reflektieren, welche Herausforderungen sich bei der Umsetzung bestimmter Ziele ergeben und wie diese bewältigt werden können.

Hinweise

Die verschiedenen Handlungsmöglichkeiten könnten anhand von drei Fragen unterschieden werden: Was können wir auf gesellschaftspolitischer Ebene tun? Was können wir in unserem unmittelbaren Umfeld gemeinsam tun? Was kann ich als Individuum tun? Dies zeigt, dass die verschiedenen Ebenen miteinander verbunden sind, aber auch, dass es ein Spektrum von Ideen gibt, die unterschiedlich einfach bzw. schwierig umzusetzen sind.

Beispiele/mögliche Themen

Diese Methode könnte genutzt werden, um über Menschenrechte im Allgemeinen sowie über eine menschenrechtsgerechte Gestaltung von Schulen im Spezifischen zu diskutieren. Mögliche Fragen könnten sein:

Manifest und Aktionsplan für eine menschenrechtsorientierte Schule:

1. Entwickelt 5 Prinzipien für eine menschenrechtsorientierte Schule oder Bildungseinrichtung
2. Entwicklung eines Aktionsplans, wie diese Aspekte in Schulen und Bildungseinrichtungen umgesetzt werden können. Die folgenden Fragen können dabei hilfreich sein:
 - a) Was müsste getan werden, um eine Menschenrechtskultur in der Schule/Bildungseinrichtung zu stärken?
 - b) In welchen Bereichen (z.B. Schulordnung, gemeinsame Projekte, Konzept "Schule ohne Rassismus" usw.) sollten Handlungsideen entwickelt werden?
 - c) Was kann die Lerngruppe konkret tun, um eine menschenrechtsorientierte (Schul-)Kultur zu fördern?

4.5.2 Digitale Fragebögen

a) Allgemeine Informationen

Zeitraumen: Teil der Einheit (am Ende eines Themas/einer Lektion oder auch zu Beginn einer Lektion, um Informationen zu wiederholen)

Sozialform(en): Einzelarbeit

Anzahl der Personen: Bis zu 30 Teilnehmer*innen (es können auch mehr sein, aber wenn danach eine Diskussion stattfinden soll, sind mehr als 30 Personen nicht zu empfehlen).

Kurzdarstellung: Es gibt Open-Access-Software, mit der digitale Fragebögen (die auch für Quiz oder Spiele verwendet werden können) auf sehr einfache Weise erstellt werden können. Der Fragebogen kann sowohl offene Fragen als auch Single-Choice-Fragen etc. enthalten. Interessant dabei ist, dass Online-Fragebögen mit den Teilnehmenden durchgeführt werden können und Programme die Antworten simultan auswerten und über einen Projektor anzeigen. Wenn die Teilnehmenden beispielsweise für eine offene Frage wie "Was ist Ihre Herkunftssprache" ihre Antworten eingeben und auf *Senden* klicken, stellt das gewählte Online-Tool (z.B. Kahoot, Mentimeter) die Ergebnisse in einem Diagramm dar, das sich während der laufenden Umfrage/Frage vergrößert.

b) Beschreibung der Methode (Vorbereitung, Arbeitsschritte, Ziele)

Als hochgradig interaktives Tool können Online-Fragebögen als spielerische Form der Evaluation eingesetzt werden. Die Evaluation des Wissens oder der Eigenschaften der Teilnehmenden einer Lerngruppe (als soziale Komponente und Möglichkeit, die Vielfalt einer Lerngruppe besser kennenzulernen) sind zwei mögliche Optionen. Da die abgerufenen Daten vom Programm sofort visualisiert werden, enthält es auch einen Überraschungseffekt.

Schrittweise Implementation der Methode:

1. Vorbereitung:

Einrichtung eines Accounts

Vorbereitung der Fragen

Informieren Sie die Teilnehmer*innen, dass sie ein elektronisches Gerät mitnehmen sollen.

In der Lerngruppe:

2. Beantwortung der Fragen

3. Diskussion der Antworten

Zur Vorbereitung der Methode muss die*der Dozierende ein Konto anlegen und die Fragen online vorbereiten. Außerdem benötigen alle Teilnehmer*innen ein elektronisches Gerät (Smartphone, Tablet, usw.), um an der Umfrage teilzunehmen. Wenn die*der Dozent*in weiß, dass jede*r Teilnehmende ein Smartphone (bei sich hat), dann ist die Notwendigkeit, ein zusätzliches elektronisches Gerät mitzubringen, nicht gegeben.

Die Diskussion der Ergebnisse wird als möglicher Weg zu einer vertiefenden Diskussion empfohlen.

c) Reflexionsfragen zur Umsetzung der Methode in Programmen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte

Wie können die Teilnehmenden und Dozent*innen ihr Wissen einbringen, ohne dass es zu Kulturalisierungen führt?

Bei der Erstellung der Fragen ist darauf zu achten, dass sie so offen und unvoreingenommen wie möglich formuliert werden. Suggestiv- und problemorientierte Fragen sollten vermieden werden, da dies zu verallgemeinernden Zuschreibungen führen könnte. Um ein Beispiel zu nennen: Die Frage "Hatten Sie schon einmal Ärger mit Ihren deutschen Nachbarn?" vermittelt einen problematischen Kategorien- und Problemschwerpunkt, während eine Frage wie "Wie ist das Leben in Ihrer Nachbarschaft?" ein breiteres Spektrum an Antworten zulässt.

Was muss beachtet werden, damit diese Methode nicht zu Stereotypisierungen und/oder diskriminierenden Kategorisierungen führt?

Wenn die Fragen sensibel formuliert sind, sollte das Risiko nicht zu groß sein.

Wie kann diese Methode sprachsensibel eingesetzt werden/wie kann Mehrsprachigkeit einbezogen werden?

Es könnten Fragen in anderen Sprachen als der regulären Unterrichtssprache formuliert werden.

Wie kann diese Methode auf partizipative Weise angewendet werden?

Die Teilnehmenden könnten eigene Fragen formulieren. Um Scherzfragen zu vermeiden (was eher im schulischen Kontext der Fall sein könnte), müssen die Fragen im Voraus von Dozierenden/Lehrenden genehmigt werden.

Es könnte auch die Möglichkeit einer Hausaufgabe geben, sich für bestimmte Themen aus dem vergangenen Schuljahr-, Semester- etc. Fragen auszudenken, um in der nächsten Lerneinheit gemeinsam die Quiz durchzuführen. Eine andere Möglichkeit ist, dass jede*r Teilnehmende ein Quiz für die nächste Lerneinheit als Wiederholung erstellt.

Bedauerlicherweise sind die meisten Online-Tools sprachbasiert und daher nicht allzu umfassend. Für einen inklusiven Kontext könnte nach möglichen Alternativen für Menschen mit Sehbehinderung (hörbare Version) gesucht werden.

Mögliche Variationen der Methode

Es kann auch ein Spiel mit verschiedenen Themen von den Teilnehmer*innen selbst erstellt werden (vertiefte Auseinandersetzung mit dem Inhalt), was auch im Sinne einer Lehrer*innenweiterbildung nützlich ist, um so die Vorbereitung der Methode zu erlernen.

Beispiele/mögliche Themen

Die Methode kann in Bezug auf verschiedene inhaltliche Fragen die Standpunkte und Interessen der Teilnehmenden abfragen (z.B. zu den Themen Heterogenität in der Schule, Inklusion, Menschenrechte usw.)

Die Methode kann jedoch auch zur Bestimmung der folgenden Lernthemen verwendet werden: *Welche Themen wurden in der vorangegangenen Unterrichtsreihe behandelt und welche sollten in naher Zukunft weiter vertieft werden? Welche individuellen, beruflichen und sozialen Fragen und Interessen haben sich für die Teilnehmenden aus den vorangegangenen Sitzungen ergeben?* Solche Fragen können zum

Abschluss von Lernthemen verwendet werden und gleichzeitig eine Brücke zu den nächsten Themen schlagen. Ferner werden hierbei allgemeine Lernthemen mit individuellen Perspektiven, Erfahrungen und Interessen verknüpft.

d) Weitere Informationen

Kahoot – Make learning awesome. Abgerufen von:

<https://kahoot.com/> [29.02.20].

Mentimeter – Create interactive presentations, workshops, and meetings. Abgerufen von:

<https://www.mentimeter.com/> [29.02.20].

4.5.3 Feedback und Zusammenfassung

a) Allgemeine Informationen

Zeitrahmen: Teil einer Lerneinheit

Sozialform(en): Gruppenarbeit

Anzahl der Personen: 6-30

Kurzdarstellung: Am Ende einer Unterrichtsreihe werden die Teilnehmenden gefragt, was für sie der zentrale Aspekt des untersuchten Themas war. Was war aus ihrer individuellen Sicht besonders interessant, neu, schwierig oder überraschend? Nach dem Sammeln dieser Antworten versammeln sich die Teilnehmenden um die Themen und bilden Gruppen (die Personen, die sich für dasselbe Thema interessieren, bilden eine Gruppe). Dann werden die Gruppen gebeten, zehn Minuten lang eine kleine Wissensrevision vorzubereiten, um sie danach im Unterricht zu präsentieren (kurz und präzise, ohne viele Tools, auch wenn sie, wenn sie wollen, natürlich kreativ sein dürfen).

b) Beschreibung der Methode (Vorbereitung, Arbeitsschritte, Ziele)

Diese Methode ermöglicht auf einer Metaebene die Übersicht über eine Einheit, ein Semester, ein Modul usw. Sie kann zur Reflexion verwendet werden. Die*Der Dozierende kann einen Einblick in die Interessen der Teilnehmenden erhalten (was war ihr zentraler Aspekt des Themas, was hat ihnen gefallen, was wurde bei der Reflexion überhaupt nicht genannt usw.). Darüber hinaus ist die Überarbeitung für die Teilnehmenden hilfreich, um darüber nachzudenken, was Bestandteile des Themas waren; es könnte zudem nützlich sein, den Inhalt in ihren eigenen Worten für die Kolleg*innen zusammenzufassen.

c) Reflexionsfragen zur Umsetzung der Methode in Programmen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte

Wie können die Teilnehmenden und Dozent*innen ihr Wissen einbringen, ohne dass es zu Kulturalisierungen führt?

Die Methode an sich führt nicht zur Kulturalisierung, aber die Kulturalisierung könnte durch die Präsentation der Themen entstehen. Wenn dies der Fall ist, muss dies kritisch diskutiert werden.

Was muss beachtet werden, damit diese Methode nicht zu Stereotypisierungen und/oder diskriminierenden Kategorisierungen führt?

Siehe hierzu die obenstehenden Anmerkungen zu *Kulturalisierungen*

Wie kann diese Methode sprachsensibel eingesetzt werden/wie kann Mehrsprachigkeit einbezogen werden?

Eine mögliche Variante, um Mehrsprachigkeit zu ermöglichen, könnte darin bestehen, fünf Wörter in Bezug auf das ausgewählte Thema auszuwählen, sie in die von den Vortragenden gesprochenen Sprachen zu übersetzen und sie in die Präsentation einzubeziehen.

Wie kann diese Methode auf partizipative Weise angewendet werden?

Die Auswahl der Themen könnte für einige Teilnehmende Schwierigkeiten bereiten. Es könnte einfacher sein, fünf verschiedene Themen als Option anzugeben. Auch Bild-Impulse können als Feedback oder zur Zusammenfassung verwendet werden.

Mögliche Variationen der Methode

Da der Gruppenfindungsprozess recht offen gestaltet ist, können Teilnehmende zusammenkommen, die ein Thema aus unterschiedlichen Gründen gewählt haben (einige finden es das Beste des Kurses, andere finden es schwierig oder herausfordernd, wieder andere besonders interessant). Das ist aber wenig problematisch und zeigt das Repertoire an Perspektiven und Meinungen zu diesem Thema. Außerdem befähigt es zum kritischen Denken und schafft einen Raum für vielfältige Positionierungen.

Beispiele/mögliche Themen

Eine Möglichkeit für eine abschließenden Zusammenfassung ist, dass die Teilnehmenden nach einer Unterrichtsreihe über Heterogenität in der Schule über verschiedene Teilaspekte nachdenken. Gibt es z.B. Methoden, Lernstrategien oder Schulgesetze, mit denen die Teilnehmenden zuvor nicht vertraut waren? Gab es Lernbedürfnisse verschiedener Schüler*innen (z.B. Sprachlernende der regulären Unterrichtssprache oder mit besonderen Lernbedürfnissen), die sie vorher nicht kannten? Oder gab es vielleicht auch Aspekte, die sie in negativer Weise überrascht haben, wie z.B. Formen institutioneller Diskriminierung? Auf diese Weise kann ein individueller Zugang zu den Inhalten der Unterrichtsreihe erreicht werden, der ihren individuellen Erkenntnisgewinn sichtbar macht.

4.5.4 Galeriegang

a) Allgemeine Informationen

Zeitrahmen: Phase einer Lerneinheit, Ergebnispräsentation und abschließende Reflexion

Sozialform(en): Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Partner*innenarbeit und Plenum

Anzahl der Personen: variabel

Kurzdarstellung: Diese Methode ermöglicht es den Teilnehmenden, sich aktiv zu beteiligen, während sie durch den als Galerie gestalteten Seminarraum gehen und die Präsentationen der Ergebnisse betrachten. Zuvor haben sie in kleinen Gruppen zusammengearbeitet, um Ideen auszutauschen und auf sinnvolle Fragen, Dokumente, Bilder, Problemlösungssituationen oder Texte zu ant-

worten, die sie für die Präsentation in der Galerie vorbereitet haben. Diese Methode kann insbesondere für eine Reflexionsphase oder die Präsentation von Ergebnissen eingesetzt werden. Indem die Methode des Galeriegangs die Teilnehmenden dazu anregt, kreativ über die Form der Präsentation ihrer Ergebnisse nachzudenken, wird das erworbene Wissen überdacht und vertieft.

b) Beschreibung der Methode (Vorbereitung, Arbeitsschritte, Ziele)

Um einen Rundgang durch die Galerie vorzubereiten, kann die*der Dozierende eine Plakatvorlage für alle Teilnehmenden vorbereiten. Die*Der Dozierende sollte den Zeitrahmen für die Vorbereitung des Posters vorgeben und zumindest einige Themen nennen, die auf dem Poster stehen müssen, damit die Methode für die Teilnehmenden, die zusätzliche Anleitung benötigen, oder noch nie ein Poster gemacht haben, nicht zu offen ist. Die*Der Dozierende könnte auch ein Beispiel für die ganze Gruppe vorbereiten. Nachdem sie*er einen Zeitrahmen für die Vorbereitung festgelegt hat, sollte die*der Dozierende zudem eine Reflexionsphase einplanen und Leitfragen formulieren, wenn die Teilnehmenden durch den Raum gehen und die Ergebnisse der anderen Teilnehmenden betrachten.

1. Vorbereitung der Poster mit den Ergebnissen der Teilnehmenden.
2. Den Teilnehmenden die Möglichkeit geben, durch die Galerie zu gehen, um die Plakate erstmalig zu betrachten.
3. Den Teilnehmenden Leitfragen für den Poster Galeriegang geben.
4. Zusammenkommen zu einer Gruppenevaluation und Reflexion über den Entstehungsprozess der Poster und der Ergebnisse der anderen anhand der Leitfragen.

Nach Abschluss einer Recherche oder eines betreuten Selbststudiums gibt die Methode den Teilnehmenden die Möglichkeit, ihre Arbeit zu präsentieren und ein Peer-Feedback und/oder ein Feedback von Dozenten zu erhalten, und die Ergebnisse und Implikationen mit der ganzen Lerngruppe zu diskutieren. Fragen und Probleme können im Plenum diskutiert werden. Die Teilnehmenden treten als Expert*innen in ihrem Forschungsgebiet auf.

c) Reflexionsfragen zur Umsetzung der Methode in Programmen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte

Wie können die Teilnehmenden und Dozent*innen ihr Wissen einbringen, ohne dass es zu Kulturalisierungen führt?

Wenn sich die Poster des Poster Gallery Walk auf Themen der Heterogenität beziehen, muss darauf geachtet werden, das Ergebnis des Arbeitsprozesses in einer nicht stereotypisierenden Weise zu visualisieren. Am Ende des Galeriegangs – während der Reflexionsphase – muss die*der Dozierende als Moderator*in auf mögliche Stereotypisierungen achten, die durch sie*ihn selbst oder auch durch die Gruppe entstehen können. Insgesamt sind Aufmerksamkeit und Sensibilität elementar bei der Umsetzung der Methode; Bilder und Symbole müssen sorgfältig ausgewählt werden.

Was muss beachtet werden, damit diese Methode nicht zu Stereotypisierungen und/oder diskriminierenden Kategorisierungen führt?

Siehe hierzu die obenstehenden Anmerkungen zu *Kulturalisierungen*.

Wie kann diese Methode sprachsensibel eingesetzt werden/wie kann Mehrsprachigkeit einbezogen werden?

Der Galeriegang gibt den Teilnehmenden die Möglichkeit, neben Texten auch Bilder, Symbole, Tabellen oder Diagramme in die Gestaltung ihrer Poster einzubeziehen. Die Informationen können mehrsprachig weitergegeben werden. Auch ist es in der anschließenden Reflexionsphase möglich, weitere Informationen über die Ergebnisse zu geben, wobei alle Teilnehmer*innen auf ihrem eigenen Sprachniveau kommunizieren können.

Die Reflexionsphase bietet besonders dann die Möglichkeit mehrsprachig zu arbeiten, wenn die*der Dozierende mehr als eine Sprache spricht oder andere Teilnehmende in ihrer Erstsprache übersetzen können.

Wie kann diese Methode auf partizipative Weise angewendet werden?

Diese Methode ist besonders dann partizipativ, wenn die*der Dozent*in keine oder wenige Leitfragen und -themen vorgibt und die Teilnehmer*innen diese selbst auswählen und vereinbaren können.

Mögliche Variationen der Methode

Bevor die Lernenden wieder ins Plenum zurückkehren, könnten sich die Teilnehmenden in zwei Gruppen aufteilen. Eine Gruppe besteht aus Expert*innen, die Fragen zu ihren Postern beantworten, während die andere Gruppe umhergeht, um die Poster zu begutachten. Nach einiger Zeit wechseln diese Gruppen die Rollen. Danach kommt die ganze Gruppe wieder ins Plenum zurück.

Beispiele/mögliche Themen

Diese Methode ist beispielsweise für das Thema Heterogenität in der Schule geeignet. Auf einzelnen Plakaten könnten Ideen für die inklusive Gestaltung verschiedener Bereiche der Schule (Lernräume, Schulhof, Schulbibliothek, Computerraum, Schulkantine, Sporthalle usw.) vorgestellt werden. In einer gemeinsamen Diskussion könnten die einzelnen Elemente dann kombiniert und miteinander verknüpft werden.

Die Methode eignet sich auch für das Thema Menschenrechte (sowie Teilbereiche wie Menschenrechtsabkommen für Kinderrechte oder die Rechte von Menschen mit Behinderungen) oder Antidiskriminierungspolitik. Auf jedem Poster könnten spezifische Rechte/Richtlinien vorgestellt werden, die anschließend in einem Gesamtkontext diskutiert werden können.

Nachfolgend ein Vorschlag für einige Fragen, die die Reflexion über den Poster Galeriegang über verschiedene Themen begleiten könnten:

1. Erhalte ich alle notwendigen Informationen?
2. Was fehlt?
3. Was inspiriert mich?
4. Muss ich ergänzende Recherchen durchführen?

d) Weitere Informationen

Als Beispiel: “Facing History and Ourselves” Gallery Walk. Abgerufen von:

<https://www.facinghistory.org/resource-library/teaching-strategies/gallery-walk> [29.02.20].

5. Schlusswort

Die in der *Methoden-Toolbox* bereitgestellten Methoden wurden in unterschiedlichen Konstellationen in den R/EQUAL-Partnerprogrammen eingesetzt und im Zuge eines partizipativen Workshops im September 2019 an der Universität zu Köln erprobt und diskutiert. Das R/EQUAL-Konsortium dankt den Teilnehmenden und Alumni der R/EQUAL-Partnerprogramme an der Universität zu Köln (Ahmed Dabol Alsos, Ahmed Sükrü Bal, Midya Issa and Narin Mohamad Ali), der Universität Wien (Shyraz Shahoud, Lobsang Buchung) und der Universität Stockholm (Maher Arshinak, Shukran Salman) für ihre Beteiligung und ihr Feedback zu den von den Partnerprogrammen bereitgestellten Methoden.

Das Konsortium dankt zudem Dr. Rory Mc Daid (Migrant Teacher Programme, Trinity College Dublin, Marino Institute of Education) und Dr. Tim Wolfgarten (Lehrerbildungszentrum, RWTH Aachen) für ihr sehr hilfreiches Feedback zur Methoden-Toolbox während des Arbeitsprozesses.

Die *Methoden-Toolbox* ist das Ergebnis der in den Programmen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte geleisteten Arbeit aller an zahlreichen Lehr- und Lernstunden beteiligten Akteur*innen. Wir verstehen Lehr- und Lernmethoden als Mittel zur Unterstützung der Kommunikation, des Lernens und der Reflexion über die für die Programme relevanten Themen. Wie zu Beginn der *Methoden-Toolbox* bereits betont, ist es von wesentlicher Bedeutung, dass die Methoden selbst heterogenitätssensibel sind, wenn das Thema Heterogenität in der Schule bearbeitet wird. Wir haben deshalb die bekannten und weniger bekannten Methoden der *Methoden-Toolbox* auf ihre Sensibilität in Bezug auf Heterogenität in Lerngruppen hinterfragt.

Die R/EQUAL-Partner erlebten diese gemeinsame Reflexion ihrer eigenen Arbeit als große Bereicherung. Die Befragung der eigenen Arbeit mit international ausgebildeten Lehrkräften zu potentiellen Stereotypen und Kulturalisierung ist von zentraler Bedeutung für die professionelle Arbeit im Rahmen von Programmen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte.

6. Literaturverzeichnis

- Biggs, J. & Tang, C. (2007): Teaching for quality learning at university. 3. Aufl. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln, entwickelt von Tony Booth & Mel Ainscow, übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban & Andreas Hinz. Abgerufen von: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>
- Bohl, T. (2017): Umgang mit Heterogenität im Unterricht: Forschungsbefunde und didaktische Implikationen. In: T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (utb), 257-273.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002): Index for Inclusion – developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Abgerufen von <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf>
- Budde, J. (2017): Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In: Bohl, T., Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (utb), 13-26.
- Budde, J., Kansteiner, K. & Bossen, A. (2016): Zwischen Differenz und Differenzierung. Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Mono- und Koedukation. Wiesbaden: Springer.
- Butler, J. (1990): Gender Trouble. New York: Routledge.
- Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare (2011, revised 2018): Stockholm: Skolverket.
- Dirim, I. & Mecheril, P. (2018): Heterogenitätsdiskurse – Einführung in eine machtkritische und kulturwissenschaftliche Perspektive. In: Dirim, I. & Mecheril, P. (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (utb), 19-62.
- Edelmann, D. (2007): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen. Wien/Zürich: LIT.
- European Commission: COUNCIL RECOMMENDATION of 22 May 2018 on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching. (2018/C 195/01). Abgerufen von: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52018SC0013>
- Foucault, M. (1971): L'ordre du discours. Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970. Paris: Gallimard.
- Gogolin, I. (2008): Der monolinguale Habitus in der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Grospietsch, F. & Mayer, J. (2018): Lernen mittels Konzeptwechsel in der Lehrerbildung. In: Meier, M., Ziepprecht, K. & Mayer, J. (Hrsg.): Lehrerbildung in vernetzten Lernumgebungen. Münster/New York: Waxmann, 149-161.
- Haug, P. (2017): Understanding inclusive education: ideals and reality. Scandinavian Journal of Disability Research, 19(3), 206-217.

- Heinemann, A. M. B. & Mecheril, P. (2018). (Schulische) Bildung, normative Referenzen und reflexive Professionalität. In: Dirim, I. & Mecheril, P. (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (utb.), 247-271.
- Hogan, L. (2011): Human Rights and the Politics of Universality Insights from History. Louvain 35, 181-199.
- Idel, T.-S., Rabenstein, K. & Ricken, N. (2017): Zur Heterogenität als Konstruktion. In: Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (Hrsg.): Differenz - Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, 139-156.
- Kansteiner, K. (2018): Spannungsfelder, Widersprüche und Herausforderungen der Inklusion als Diversity Pädagogik. In: Lang-Wojtasik, G. & König, S. (Hrsg.): Inklusion als gesellschaftlich, pädagogische und hochschulische Herausforderung. Ulm: Klemm + Oelschläger, 45-64.
- Kremsner, G. & Proyer, M. (2019): Doing inclusive research: Möglichkeiten und Begrenzungen gemeinsamer Forschungspraxis. Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 44(3), 61.
- Leiprecht, R. & Lutz, H. (2006): Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, R. & Kerber, A. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft: ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 218-234.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2010): Educating teachers for Diversity: Meeting the Challenge. Paris: OECD Publishing.
- Prenzel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Leske+Budrich.
- Prenzel, A. (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, H. & Wenning, N. (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, 93-107.
- Proyer, M. et al. (2019): IO1 – Transnational Framework. Comparative Analysis of the Administrative Frameworks on the (Re-)Qualification Situation of Internationally Trained Teachers in Austria, Germany and Sweden. Abgerufen von: https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/files/2019/09/Transnational-Framework_REQUAL-March-2019.pdf
- Scherr, A. (2008): Welche Pädagogik brauchen Menschenrechte? Ein Plädoyer für Menschenrechtsbildung mit emanzipatorischer Perspektive. In: IZ3W, H. 307, Dossier Menschenrechte, S. XXII-XXIII.
- Sturm, T. (2013): (Re-)Produktion von Differenzen in unterrichtlichen Praktiken. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 35, 1,131-146.
- Sturm, T. (2016): Heterogenität in der Schule. München: Ernst Reinhardt.
- Walgenbach, K. & Pfahl, L. (2017). In: Bohl, T., Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (utb), 144-158.

7. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Liste von 15 bipolaren hierarchischen Differenzkategorien nach Leiprecht & Lutz 2006, 220

Abbildung 2: Methodenmatrix für Unterrichtsreihen zum Thema “Heterogenität in Schulen und Hochschulen in Europa” entwickelt von R/EQUAL

Abbildung 3: Impulsfragen für die Einstiegsphase zu einer Unterrichtsreihe zum Thema Heterogenität in Schulen

Abbildung 4: Visualisierung eines Advance Organizers zum Thema Heterogenität in Schulen

Abbildung 5: Visualisierung von © Genderbread

Abbildung 6: Anwendungsbeispiel der Methode Genderbread

Abbildung 7: Visualisierung der vier Phasen der Methode des Cognitive Apprenticeship

Abbildung 8: Rollenkarten für die zweite Phase der Methode “Entwurf einer “perfekten” Schule – für alle”