



# WISSEN KÖNNEN HANDELN

**FORSCHENDES LERNEN** EIN BEITRAG ZUR PROFESSIONALISIERUNG IM PRAXISSEMESTER

**Studentische Tagung zu Studienprojekten**

**25. und 26. November 2019** Ruhr-Universität Bochum

**ABSTRACTBAND**

## Wissen – Können – Handeln

Herzlich willkommen zur ersten studentischen Tagung zum Forschenden Lernen im Praxissemester an der Ruhr-Universität!

Das Forschende Lernen, das heißt die Planung, Durchführung und Ausarbeitung von Studienprojekten in den Unterrichtsfächern und den Bildungswissenschaften, bildet einen zentralen Bestandteil des Praxissemesters. Dabei entsteht eine Vielzahl an Projekten zu schul- und unterrichtsrelevanten Themen. Wissenschaftlich-theoretisches Wissen der Bildungs- und Fachwissenschaften sowie der Fachdidaktiken kann in Relation zu den Erfahrungen in der Praxis gesetzt werden.

Wie können Projekte studentischen Forschenden Lernens einer größeren Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden– und wie gelingt es, dass Studierende gegenseitig von ihren je individuellen wissenschaftlich-reflexiven Zugängen zur Praxis profitieren?

Diese Fragen sind die Motivation für die Tagung Wissen – Können – Handeln. Studierende, die in ihren Studienprojekten forschend gelernt haben, erhalten eine Plattform, die von ihnen durchlaufenen Prozesse darzustellen und zu diskutieren. Gleichzeitig erhalten Studierende, die diese Aufgabe noch vor sich haben, Anregungen und Anknüpfungspunkte: Was sind Good-Practice-Beispiele, wo liegen Unwägbarkeiten, Problemstellen und welche kreativen Lösungen können gefunden werden? Workshops bieten Gelegenheit für einen produktiven interdisziplinären Dialog, sodass Fragen solcher Art diskutiert werden können. Studentische Praxisreflektion, so das Ziel der Tagung, wird für ein Voneinander-Lernen genutzt und zum Gegenstand des Austausches.

Die zahlreichen Beiträge, die für diese Tagung gewonnen werden konnten, sind Ergebnis eines Calls unter Studierenden der RUB. Durch diese Beiträge bietet der vorliegende Abstractband Einblicke in das breite Spektrum der individuellen Zugänge zum Forschenden Lernen im Praxissemester und macht die vielfältigen Möglichkeiten der Theorie-Praxis-Verknüpfung sichtbar.

Ressort Praxisphasen der Professional School of Education

## Inhalt

Slot 1: Montag, 25.11./11.30 – 13.00 Uhr .....	5
Workshop 1: Englisch.....	5
Zur Selbstauskunft von Schülerinnen und Schülern bezüglich der Verwendung von Lernstrategien und zu Implikationen für die Fremdsprachendidaktik.....	5
Welche Semantisierungsverfahren werden im ersten Lehrjahr Englisch und Französisch eingesetzt? .....	6
Workshop 2: Philosophie/Geschichte .....	7
Förderung der Urteilskompetenz anhand der Methode „Eine Debatte führen“ im Philosophieunterricht.....	7
“Who Controls the Past Controls the Future”. Urteilsbildung in einer sechsten Klasse eines Gymnasiums.....	8
Workshop 3: Physik.....	9
Wahrnehmung von Feedback durch SchülerInnen im Physikunterricht. ....	9
Auswirkungen der Nutzung von Selbsteinschätzungsbögen zur Prüfungsvorbereitung auf das Prüfungsergebnis .....	11
Workshop 4: Geographie/Mathematik.....	12
Schülvorstellungen zum Themenfeld Wüste im Erdkundeunterricht. Eine empirische Untersuchung als Grundlage für Didaktische Konsequenzen bei der Unterrichtsplanung.....	12
Inwieweit kann durch materialbasierten Mathematikunterricht der Aufbau von Grundvorstellungen zum Thema Größen in Klasse 5 unterstützt werden?.....	13
Workshop 5: Italienisch/Bildungswissenschaften .....	14
Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht: Eine Untersuchung zur mündlichen Fehlerkorrektur am Beispiel des gymnasialen Italienischunterrichts. ....	14
Gibt es einen signifikanten Zusammenhang zwischen der physischen Präsenz der Lehrerinnen und Lehrer im Klassenraum und der Anzahl bzw. Art der Unterrichtsstörungen? .....	16
Slot 2: Montag, 25.11./14.00 – 15.30 Uhr .....	18
Workshop 6: Spanisch/ Bildungswissenschaften.....	18
<i>¡En español, por favor!</i> – Zwischen Sprechangst und Flow-Erleben im Spanischunterricht. ....	18
Sprechangst im Spanischunterricht.....	18
Flow-Erleben und aufgeklärte Einsprachigkeit.....	19
Workshop 7: Bildungswissenschaften .....	21
Quantitative Untersuchung über die Veränderung von Interesse am Thema „Computerspiele und Philosophie“ im praktischen Philosophieunterricht. ....	21
Workshop 8: Mathematik/Geographie .....	22

Erklärvideos im aktuellen Schulkontext.....	22
Modellierungsaufgaben und ihre Bedeutung für den Mathematikunterricht unter besonderer Berücksichtigung motivationaler Faktoren.....	23
Geographieunterricht reflektieren lernen: Das Studienprojekt als Bindeglied von Theorie und Praxis der Geographiedidaktik.....	24
Workshop 9: Deutsch/Biologie.....	25
Wörter wie Wiewörter. Sprachbewusstsein und Verdeutschung grammatischer Termini am Beispiel von Adjektiv und Wiewort.....	25
„Vokabeltests“ im Biologieunterricht in der 5. Klasse – Ein effektiver (und sprachsensibler) Weg die Speicherung & Wiedergabe von Fachwissen zu steigern?.....	26
Workshop 10: Pädagogik.....	27
Fachsprache im Pädagogikunterricht. Über die Notwendigkeit einer systematischen Sprachförderung im Unterrichtsgespräch.....	28
Unterrichtseinstiege im Pädagogikunterricht. Über den Beitrag von Unterrichtseinstiegen im Fach Pädagogik zur Entwicklung eines Dialograumes im Sinne der dialogischen Fachdidaktik.....	29
Slot 3: Dienstag, 26.11./10.30 – 12.00 Uhr.....	30
Workshop 11: Mathematik.....	30
Erforschung der Fehlerkultur im Mathematikunterricht der Mittel- und Oberstufe.....	30
Fehleranalyse und produktiver Umgang mit Fehlern im Mathematikunterricht.....	31
Workshop 12: Latein.....	32
#LateinundDeutschfürEuropa.....	32
Latein für Europa: Vom Mythos zur Europaschule.....	33
Latein als Schlüsselsprache: Frühförderung der metasprachlichen Kompetenzen.....	33
Wortschatzarbeit in einer Tablet-Klasse: Analoge Sprache digital trainieren?.....	34
Workshop 13: Geschichte.....	35
Diagnoseaufgabe zur Werturteilskompetenz im Geschichtsunterricht.....	35
Kompetenzförderung ist eine der zentralen Aufgaben im Unterricht – wie gelingt das im Fach Geschichte? Das Analysieren von historischen Reden in der Q2 fördern.....	37
„Nichts ist so alt wie die Zeitung von gestern“ – Förderung der Gattungskompetenz im Bereich Zeitungsartikel.....	38
Workshop 14: Bildungswissenschaften/Deutsch.....	40
Lesen wollen – Leser*in sein. Habituelle Lesemotivation und Leseinteresse im Verlauf des Gymnasialbesuchs.....	40
Kinder des Saturn. Zum Theorie-Praxis-Verhältnis eines ästhetischen Studienprojekts über Melancholie der Forschungsklasse für schul- und unterrichtsbezogene Forschung.....	41

Slot 1: Montag, 25.11./11.30 – 13.00 Uhr

## Workshop 1: Englisch

**Zur Selbstauskunft von Schülerinnen und Schülern bezüglich der Verwendung von Lernstrategien und zu Implikationen für die Fremdsprachendidaktik.**

Can Küplüce, Englisch

Der moderne Fremdsprachenunterricht befindet sich, wie Schulunterricht allgemein, in konstanter Entwicklung. Dabei steht vor allem die Frage im Vordergrund, wie erfolgreicher Fremdsprachenunterricht zu definieren ist und was es heißt, eine Sprache zu beherrschen. In den letzten Jahrzehnten wurde dabei immer klarer, dass zum Lernen und zum Beherrschen einer Sprache mehr gehört als bloßes Vokabel- und Grammatikwissen. So beschreibt Frank Haß in seinem Buch *Fachdidaktik Englisch* das Ziel des Englischunterrichtes wie folgt: „Das Hauptziel des Englischunterrichts wie jeden Unterrichts muss es letztendlich sein, Schüler zu autonom handelnden Sprachlernern zu machen, ihnen also die Werkzeuge und Strategien an die Hand zu geben, die ihnen ein eigenes Weiterlernen ermöglichen“<sup>1</sup>. Es besteht also die Forderung an den Fremdsprachenunterricht, nicht nur Inhalte zu vermitteln, sondern (Lern-)Strategien, die die SuS befähigen, ihre sprachlichen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Aus dieser Forderung ergeben sich zwei grundlegende Fragen, die das Forschungsvorhaben untersucht: Auf einer theoretischen Ebene die Frage danach, welche Strategien und Kompetenzen für den Lernerfolg als besonders relevant beschrieben werden, und auf einer praktischen Ebene, ob und wie diese im Schulunterricht gefördert werden. Mit einer für die Schule abgewandelten Version des 1994 von Wild und Schiefele entwickelten „Fragebogen[s] zur Erfassung von Kognitiven Lernstrategien im Studium“ (LIST) wurden 45 SuS der Sekundarstufe I eines Gymnasiums befragt. Der Test erfasst die Anwendung von Lernstrategien in Bereichen wie der Textarbeit, und wurde außerdem auf metakognitive und ressourcenbezogene Kompetenzen erweitert. Die Auswertung der Fragebögen zeigt insgesamt eine relativ hohe Selbstauskunft zur Anwendungsrate von Lernstrategien, wobei jedoch auch einige Schwächen, z.B. im Bereich der Selbstkontrolle und der Organisation, offenbar werden. Es wurde außerdem deutlich, dass ältere SuS etwas stärker angeben, Lernstrategien zu verwenden. Allerdings ist der Unterschied minimal und geringer, als bei einem fortlaufenden kompetenzorientierten und Kompetenz fördernden Unterricht zu erwarten wäre. Es kann anhand der Studie also vermutet werden, dass die Nutzung von Lernstrategien bei den in der Stichprobe untersuchten Klassen noch optimierbar ist. Dies zeigt auch, dass das Erlernen von Implementierungsstrategien zur Förderung von Lernstrategien für alle zukünftigen Lehrkräfte hochaktuell und relevant bleibt.

Literatur:

Boerner, Sabine, et al. „Lernstrategien und Lernerfolg im Studium: Zur Validierung des LIST bei Berufstätigen Studierenden“. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. Hogrefe Verlag, 2007, S. 17–26.

Haß, Frank (Hrsg.). *Fachdidaktik Englisch*. 2. Auflage. Ernst Klett Sprachen GmbH, 2017.

Zimmermann, Barry J. „Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview“. *Theory Into Practise*. Vol. 41, Ohio State University, 2002, S. 64–70.

## **Welche Semantisierungsverfahren werden im ersten Lehrjahr Englisch und Französisch eingesetzt?**

**Nora Sophia Sperling, Englisch/Französisch**

Beim Erlernen der Muttersprache fangen Kinder an, sich durch einzelne Wörter, meist Autosemantika, auszudrücken. Der Wortschatz ist folglich von Anfang an entscheidend für die Kommunikation. Genauso ist der Wortschatz beim Erwerb einer Fremdsprache zentral und für eine erfolgreiche Kommunikation unausweichlich.

Da im Kernlehrplan Englisch und Französisch die gelingende Kommunikation der Schülerinnen und Schüler in der Fremdsprache an oberster Stelle steht, ist die Rolle der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht nicht zu missachten. Indes wird die Wortschatzarbeit meist den inhaltlichen Aspekten des Unterrichts untergeordnet und der im Fremdsprachenunterricht geläufige Begriff der „Vokabel“ ruft bei vielen meist negative Assoziation mit Vokabellisten und Vokabeltests hervor. Dieses Paarassoziationslernen ist nicht nur negativ konnotiert, sondern divergiert auch stark von der Vorstellung der Funktion des mentalen Lexikons, das kurzgesagt ein komplexes Geflecht aus vielen Wörternetzen darstellt. Die Erkenntnisse über den Aufbau des mentalen Lexikons haben einige Konsequenzen für den fremdsprachlichen Unterricht. Wie die daraus resultierenden Methoden für die Semantisierung bzw. Darbietung von Wortschatz aussehen, inwiefern diese im Fremdsprachenunterricht umgesetzt werden und ob es dabei Unterschiede zwischen Englisch- und Französischunterricht gibt, gilt es in diesem Forschungsbericht zu erarbeiten.

Zur Feststellung der Situation an einem Gymnasium wurden pro Sprache sieben Unterrichtseinheiten auf Basis eines kriteriengeleiteten Beobachtungsbogens untersucht. Die Auswertung der beobachteten Stunden hat ergeben, dass die in der Theorie als wegweisend betrachteten Methoden nur beschränkt angewendet werden. In einem weiteren Schritt gilt es also zu erarbeiten, wieso Lehrerinnen und Lehrer diese Methoden nicht anwenden und wie sie in Zukunft in den Fremdsprachenunterricht integriert werden könnten.

Literatur:

Kielhöfer, B. „Wörter lernen, behalten und erinnern.“ *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 47/4, 211-219, 1994.

Neveling, C. Wörter lernen mit Wörternetzen. eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren. Gunter Narr Verlag, 2004.

Nieweler, A. (Hrsgb.). Fachdidaktik Französisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis. Ernst Klett Sprachen GmbH: Stuttgart, 2017.

## Workshop 2: Philosophie/Geschichte

### Förderung der Urteilskompetenz anhand der Methode „Eine Debatte führen“ im Philosophieunterricht

Rachel Voß, Philosophie

Die Philosophie lebt von Diskussionen. In kaum einem anderen Fach wird so viel argumentiert und debattiert wie in Philosophie. Doch gerade die jüngeren SchülerInnen tun sich oftmals schwer damit, ihre Meinung vernünftig auszudrücken. Es braucht eigene Argumente, Beispiele, die diese stützen, und ein Verständnis für mögliche Gegenargumente, um diese zu entkräften.

Im Rahmen des vorzustellenden Forschungsberichtes wurde untersucht, inwieweit sich die Urteilskompetenz anhand von Debatten, welche die SchülerInnen selbst führen sollten, verbessern lässt. Untersucht wurde eine siebte Klasse mit 23 SchülerInnen im Fach praktische Philosophie.

In der Eingangsdianostik sollten die SchülerInnen zu der Frage Stellung beziehen, ob man Tiere im Zoo halten darf und für ihre Position argumentieren. Im Rahmen von drei Doppelstunden wurde den SchülerInnen zu eben diesem Thema und zum Thema "Tiere im Zirkus?!" ein theoretischer Input, in Form von Argumentationstexten, gegeben. Zu beiden Themen wurde jeweils im Plenum bzw. in kleinen Gruppen eine Debatte geführt. In der Ausgangsdiagnostik sollten die SchülerInnen zu der Frage Stellung beziehen, ob man Tiere im Zirkus auftreten lassen sollte und für ihre Position argumentieren.

Sowohl die Eingangs- als auch die Ausgangsdiagnostik wurden nach dem gleichen Schema korrigiert. Vorlage dafür war eine Tabelle zum Thema „Eine Standpunktrede halten“ aus dem Schulbuch „Denkträume wagen“. Im Schnitt haben die SchülerInnen sich um zwei Punkte verbessert (Eingangsdagnostik: 5/10 Punkte; Ausgangsdiagnostik 7/10 Punkte).

Literatur:

Barbara Brüning (Hrsg.): Denkträume wagen. Cornelsen 2018.

## **“Who Controls the Past Controls the Future”. Urteilsbildung in einer sechsten Klasse eines Gymnasiums.**

**Maria Alef, Geschichte**

„Who controls the past controls the future“, behauptet George Orwell in seinem Roman „1984“. Orwells Zitat beschreibt in prägnanter Art die Macht der Deutungshoheit einer bestimmten Zeit, das daraus entstehende wirkungsmächtige Geschichtsbewusstsein einer Gesellschaft, die Anfälligkeit der Geschichtsschreibung für Manipulationen und deren eklatante Auswirkungen für historische Narrative, gegenwärtige Interpretationen und auf die Zukunft ausgerichtete Schlussfolgerungen. Es ermahnt gleichzeitig zu einer kritischen und sorgfältigen Haltung sowohl beim Schreiben von Geschichte als auch insbesondere bei ihrer Beurteilung und Bewertung. Eben diese zwei Operatoren, das Beurteilen und Bewerten von Quellen und Darstellungen, müssen folglich unabdingbarer und wesentlicher Bestandteil von Geschichtsunterricht sein, um ein kritisch reflektiertes Geschichtsbewusstsein zu entwickeln.

Das hier vorgestellte Studienprojekt fokussiert sich deswegen auf die Förderung von Urteilskompetenz und untersucht die Wirksamkeit urteilskompetenzfördernder Maßnahmen in einer sechsten Klasse eines Gymnasiums. Es wurden zwei Testdurchläufe am Anfang und am Ende der Reihenplanung zu „Rom – von der Gründung der Stadt bis zur Gründung des Kaiserreichs“ durchgeführt. Beide Diagnoseaufgaben, die eine reflektierte Antwort auf eine Streitfrage forderten, waren zwar inhaltlich unterschiedlich ausgerichtet, zielten aber auf die Anfertigung eines schriftlich fixierten Sach- und Werturteils.

Im Sinne von Kayser, Pandel, Rösen, u.a., die diese Urteilsdifferenzierung und die Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins ins Zentrum geschichtlicher Didaktik rücken, wurden das Sach- und Werturteil zunächst durch eine die beiden Urteile inhaltlich differenzierende Unterrichtsstruktur implizit eingeführt, aber explizit praktiziert. Alle SuS, die die kognitiv basierte, methodische Trennung der beiden Urteilstypen nachvollziehen, sind schließlich aufgefordert, ein sich immer wieder selbst revidierendes, eigenes Geschichtsbewusstsein zu entwickeln und damit eine eigene Identität zu kreieren. Daher wurde auf einem den SuS angepassten Niveau besonders darauf geachtet, möglichst vielseitige (historische) Positionen bewusst zu reflektieren und zu diskutieren. Der Konstruktionscharakter verschiedener Urteile ist dabei entscheidend für die Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins. Zwei weitere kompetenzfördernde Maßnahmen wurden außerdem von den SuS und der Lehrkraft erarbeitet: eine Kennzeichenliste und eine Strukturierungshilfe für die Formulierung eines kritisch reflektierten Urteils.

Die Verschriftlichungen der SuS wurden vor und nach der Einführung kompetenzfördernder Maßnahmen in ein dafür eigens entwickeltes Kompetenzraster, das sich an geschichtsdidaktischen Überlegungen orientiert, einsortiert. Hierbei wurde beim zweiten Testdurchlauf deutlich, dass sich der sprachlich-strukturelle Rahmen der Urteilskompetenz bei allen SuS verbesserte. Gute mittlere Werte bei der Sachurteilskompetenz zeigten, dass die SuS die Meinungen historischer Akteure wiedergeben, aber nicht ihre Argumentation nachverfolgen konnten. Die Dekonstruktionskompetenz fiel auch zum zweiten Testzeitpunkt eher unzureichend aus. Für die Erkenntnis, dass Wertmaßstäbe sich im Laufe der Zeit verändern können und so zu unterschiedlichen Urteilen aus verschiedenen Perspektiven führen, ist ein



Abstraktionsvermögen notwendig, dass die konkrete historische Situation verlässt und übergeordnete Strukturen offenlegt. Laut der hier vorliegenden Studie überforderte das viele SuS noch.

Nichtsdestotrotz ist es für die Evaluation der hier stark zusammengefassten Ergebnisse unumgänglich, sie in den Kontext einer 6. Klasse eines Gymnasiums einzubetten, bei der die Förderung der Urteilskompetenz vorher noch nie im Fokus stand. Die Förderung des Sach- und Werturteils, sowie des Geschichtsbewusstseins wird die SuS der 6. Klasse allerdings noch ihr Leben lang begleiten.

Literatur:

Jeismann, Karl-Ernst: Geschichtsbewußtsein. Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik, in: Süssmuth, Hans (Hg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung, Paderborn 1980, S.179-222.

Kayser, Jörg, Hagemann, Ulrich: Theoretische Grundlegung, in: dies. (Hg.): Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht, Berlin 2010, S. 1-24.

Rüsen, Jörn: Historisches Lernen. Grundriss einer Theorie, in: ders. (Hg.): Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen, Schwalbach/Ts., 2008, S. 70-114.

Trautwein, Ulrich, Betram Christiane, Hirsch Matthias: Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts Historical Thinking. Competences in History. HiTCH, Münster, New York, 2017.

Weymar, Ernst, Werturteile im Geschichtsunterricht, in: Süssmuth, Hans (Hg.), Geschichtsunterricht ohne Zukunft? Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 1972, S. 326-350.

Zülsdorf-Kersting, Meik, Historische Kompetenzen. Diagnose und Bewertung, in: Günther-Arndt, Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, 6. Aufl., Berlin 2014, S. 214-226.

## Workshop 3: Physik

### Wahrnehmung von Feedback durch SchülerInnen im Physikunterricht.

Marco Seiter, Physik

In den Meta-Analysen von Hattie (2014) gilt Feedback als einer der einflussreichsten Faktoren für schulischen Lernerfolg. In den heutigen Klassenräumen findet man im Unterricht wenig bis gar kein Feedback, obwohl die Lehrpersonen bei Befragungen versichern, dass sie oft Feedback geben. Bei Befragungen von Carless (2006) geben ca. 70 % der Lehrkräfte an, dass sie regelmäßig Feedback geben,

beim Vergleich mit der Sicht der Lernenden stimmen aber nur 45 % damit überein. Wichtiger noch als häufig Feedback zu geben, ist daher darauf zu achten, wie das Feedback bei den Lernenden ankommt und ob es richtig verstanden wird. Die Effektstärke von Feedback variiert dabei sehr stark (Hattie 2014).

Nach dem Feedbackmodell von Hattie operiert das Feedback auf einer von vier Ebenen: Aufgabenebene, Prozessebene, Selbstregulationsebene, Ebene des Selbst. Die ersten drei Ebene bilden dabei eine Progression. Das Feedback ist hierbei am effektivsten, wenn es entweder auf dem gleichen oder knapp über dem Niveau gegeben wird, auf dem sich die Lernenden befinden (Hattie 2014).

Hierzu werden zwei Hypothesen aufgestellt:

- (1) Feedback auf der Prozessebene führt zu einer besser wahrgenommenen Feedbackqualität als auf der Aufgabenebene.
- (2) Besser vorbereitete SchülerInnen, die im Lernprozess weiter fortgeschritten sind, nehmen Feedback einer höheren Ebene als besser wahr.

Im Studienprojekt soll die wahrgenommene Feedbackqualität von schriftlichem Feedback im Anschluss an Aufgaben untersucht werden. Hierzu wurden von den SchülerInnen klausurnahe Aufgaben im Unterricht bearbeitet. Die Schülerlösungen wurden korrigiert und mit einem individuellen Feedback auf unterschiedlichen Ebenen versehen. Anschließend wurde bei der Rückgabe an die SchülerInnen die wahrgenommene Feedbackqualität mit Hilfe eines Fragebogens erfasst. Der Fragebogen besteht aus zehn Items mit einer 4-stufigen Likert-Skala.

Bei den Ergebnissen unterscheidet sich die wahrgenommene Feedbackqualität der verschiedenen Ebenen nur marginal (H1). Feedback auf einer höheren Ebene führt bei besserer Vorbereitung nicht zu einer besser wahrgenommenen Feedbackqualität (H2).

Beide Hypothesen wurden also nicht bestätigt. Trotzdem war es möglich einen guten Eindruck davon zu bekommen, wie Feedback gegeben werden kann und wie SchülerInnen auf dieses reagieren. Insgesamt ergab das Studienprojekt einen interessanten, datenbasierten Einblick in die Wahrnehmung von Feedback, der bisherige Erwartungen in Frage stellt und Anlass zu weiteren Überlegungen gibt.

Literatur:

Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 2. Auflage

Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in higher education*, 31(2). 219-233

## Auswirkungen der Nutzung von Selbsteinschätzungsbögen zur Prüfungsvorbereitung auf das Prüfungsergebnis

Benedikt Rednoß, Physik

Bei Beobachtungen in der Praktikumsschule fiel auf, dass Selbsteinschätzungsbögen über alle Jahrgänge und Fächer hinweg ein bei Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern (SuS) gleichermaßen beliebtes Mittel zur Prüfungsvorbereitung zu sein scheinen. Daraus ergibt sich die Überlegung, inwiefern Selbsteinschätzungsbögen ihrem Ruf, den sie zumindest an der Praktikumsschule haben, gerecht werden. Die Fragestellung dieses Studienprojekts lautet also: Welche Auswirkungen hat die Nutzung von Selbsteinschätzungsbögen zur Prüfungsvorbereitung auf das Prüfungsergebnis?

Selbsteinschätzungsbögen sollen SuS darin unterstützen, sich selbst in Bezug auf Kompetenzen einzuschätzen, die in einer anstehenden Prüfung getestet werden sollen, sodass sich die SuS gezielt vorbereiten können. Die Bögen dienen dadurch der Vorbereitung und Steuerung einer individuellen Übungsphase, in deren Verlauf sie regelmäßig herangezogen werden, um das bisherige Üben zu reflektieren und das weitere Vorgehen zu planen (Achilles, 2011). Da es sich bei der Nutzung von Selbsteinschätzungsbögen um formatives Feedback handelt, hängt der Lernerfolg nach Hattie (2014) maßgeblich davon ab, inwiefern dieses Feedback durch die SuS angenommen wird.

Zur Untersuchung der Fragestellung wurde im Physikunterricht einer siebten Klasse eine Prüfungsvorbereitung mit Selbsteinschätzungsbögen simuliert. Zum Abschluss eines Unterrichtsvorhabens sollten die SuS ihre Kompetenzen anhand eines Selbsteinschätzungsbogens beurteilen und darauf basierend eine ca. einstündige Übungsphase anhand bereitgestellten Materials selbst gestalten. Eine Woche vor der Selbsteinschätzung sowie direkt im Anschluss an die Übungsphase wurden Tests geschrieben, um die Leistungsentwicklung der SuS zu untersuchen. Im Anschluss an den zweiten Test füllten die SuS einen Fragebogen zu ihrer Einstellung gegenüber Selbsteinschätzungsbögen aus.

Der Lernerfolg fällt überwiegend positiv aus, in Einzelfällen haben SuS allerdings im zweiten Test deutlich weniger Punkte als im ersten Test erzielt. Dies wird in Einzelfallanalysen betrachtet. Alle SuS haben eine neutrale bis positive Haltung gegenüber Selbsteinschätzungsbögen zum Ausdruck gebracht, was die Auswertung erschwert, da so keine Daten zu Effekten einer negativen Haltung vorliegen. Gleichwohl lässt sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Haltung und dem Lernerfolg vermuten.

Literatur:

Achilles, H. (2011). Selbst organisierte Prüfungsvorbereitung mithilfe von Selbsteinschätzungsbogen unterstützen. *Praxis der Mathematik in der Schule*, 41, 17-22.

Fernholz, J., & Prediger, S. (2007). „... weil meist nur ich weiß, was ich kann!“ – Selbstdiagnose als Beitrag zum eigenverantwortlichen Lernen (5.-7. Klasse). *Praxis der Mathematik in der Schule*, 15, 14-18.

Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen* (W. Beyel & K. Zierer, Hrsg. & Übers.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

## Workshop 4: Geographie/Mathematik

### Schülervorstellungen zum Themenfeld Wüste im Erdkundeunterricht. Eine empirische Untersuchung als Grundlage für Didaktische Konsequenzen bei der Unterrichtsplanung

Melissa Meurel, Geographie

Die „Vorstellungen bestimmen das Lernen, weil man das Neue nur durch die Brille des bereits Bekannten ‚sehen‘ kann“ (Duit 2008). Demgemäß entwickelt jede Schülerin und jeder Schüler seine individuellen Vorstellungen über (geographische) Begriffe und Phänomene. Für die Gestaltung von Unterricht ist das Initiieren einer optimalen Passung zwischen der Trias Schülervorstellungen, fachliche Inhalte sowie didaktische Strukturierung erforderlich (Kattmann 1997). Entsprechend der Lernangebote können die Schülerinnen und Schüler im Sinne der *Conceptual Change Theorie* ihre subjektiven Alltagsvorstellungen durch den Erwerb neuen Wissens in eine wissenschaftliche Sichtweise umstrukturieren (Reinfried 2009). Auf diese Weise erhält die Berücksichtigung von Schülervorstellungen eine zentrale Bedeutung für gelingende Lehr-Lernprozesse im Unterricht (Drieling 2015).

Das Studienprojekt setzt an dieser Stelle an und erhebt im Rahmen des Praxissemesters die Schülervorstellungen einer achten Jahrgangsstufe vor der unterrichtlichen Behandlung zum Themenfeld Wüste zu den vier Aspekten Merkmale, Lage, Klima und Leben in Wüsten. Entsprechend dieser vier Themenbereiche werden die Aufgaben in einem vierseitigen Fragebogen in offenen und geschlossenen Aufgabenformaten strukturiert. Im Anschluss an die Datenerhebung erfolgt eine qualitative Inhaltsanalyse im Sinne einer Kategorisierung in einer induktiven Vorgehensweise (Mayring 2010). Auf deren Grundlage lassen sich drei Vorstellungskategorien bei den Schülerinnen und Schülern konstatieren: Die stereotype, wissenschaftliche und originelle Kategorie. Zur Verknüpfung der Theorie mit der Praxis werden im Sinne didaktischer Konsequenzen die Vorstellungskategorien exemplarisch in einer konzipierten Unterrichtsreihe zum Themenfeld Wüste integriert.

Im Vortrag werden die Themenfindung für das Studienprojekt, die Entwicklung des Fragebogens sowie dessen Auswertung konkretisiert.

Literatur:

Drieling, K. (2015): Schülervorstellungen über Boden und Bodengefährdung. Ein Beitrag zur geographiedidaktischen Rekonstruktion (=Geographiedidaktische Forschungen, Band 55). Münster.

Duit, R. (2008): Zur Rolle von Schülervorstellungen im Unterricht. In: Geographie heute 265 (29): 2-7.

Kattmann, U., Duit, R., Gropengießer, H., Komorek, M. (1997): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 3 (2), 3-18.

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.

Reinfried, S., Mathis, C., Kattmann, U. (2009): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Eine innovative Methode zur fachdidaktischen Erforschung und Entwicklung von Unterricht. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 27 (3), 404-414.

Schubert, J. C., Wrenger, K. (2015). Vorstellungen zur Lage und Entstehung von Wüsten. Ergebnisse einer quantitativen Fragebogenstudie mit Schülerinnen und Schülern der 7. Klasse. In: Schubert J. C., Wrenger, K. (Hrsg.): Wüsten und Desertifikation im Geographieunterricht. Empirische Studien zu Vorstellungen und Interessen von Schülerinnen und Schülern (Geographiedidaktische Forschungen, Band 58), S. 173-208. Münster.

## **Inwieweit kann durch materialbasierten Mathematikunterricht der Aufbau von Grundvorstellungen zum Thema Größen in Klasse 5 unterstützt werden?**

**Ramona Hagenkötter, Mathematik**

Das Studienprojekt beschäftigt sich mit einem Unterrichtsvorhaben zum „Umgang mit Größen“ in Klasse 5. Ziel ist es, den Aufbau von Grundvorstellungen der Lernenden zu unters. Größen (Längen, Gewichte und Zeitdauern) mithilfe eines Stationenlernens im Sinne eines materialbasierten Unterrichts zu unterstützen. Die leitende Fragestellung des Studienprojektes lautet daher: „Inwieweit kann durch materialbasierten Mathematikunterricht der Aufbau von Grundvorstellungen zum Thema Größen in Klasse 5 unterstützt werden?“

Praktisch-gegenständliche Handlungserfahrungen können die Ausbildung tragfähiger Vorstellungen unterstützen. Wichtig beim Einsatz von Materialien im Unterricht ist, dass solche Handlungen als Ausgangspunkt dienen und von Anfang an durch vorbereitete Fragen und Arbeitsaufträge begleitet werden müssen, um die kognitive Auseinandersetzung der Lernenden mit dem fachlichen Inhalt anzuregen. Besonders wichtig ist es, die rechtzeitige Ablösung vom konkreten Material von Beginn an mitzudenken und die sprachliche Auseinandersetzung mit dem praktisch-gegenständlichen Tun anzuregen. Das Grundvorstellungskonzept betrachtet die „gedanklichen Entwürfe und Konstruktionen“ der Lernenden.

Wesentliche Ziele bei der Erarbeitung von Größen sind der Aufbau von Stützpunktvorstellungen, das Schätzen von Größen sowie die Entwicklung eines eigenen „Mess--Sinns“. Zudem sollen die Größenbegriffe erarbeitet werden und die Nutzung sowie Umwandlung von Einheiten thematisiert werden. Die SuS sollen ihre Anwendungserfahrungen ausbauen und mit verschiedenen Größen rechnen. Die klassische didaktische Stufenfolge zur Erarbeitung der Größen eignet sich nur bedingt zur Umsetzung in der Schule, da die meisten Lernenden bereits vorab über Kenntnisse zum Umgang mit Maßeinheiten und Messinstrumenten verfügen.

Dieses Vorwissen ist bei der Erarbeitung zu beachten und sowohl konventionelle wie auch willkürliche Maßeinheiten müssen parallel thematisiert werden.

Das Unterrichtsvorhaben erstreckt sich über einen Zeitraum von fünf Doppelstunden. Es beginnt mit einem gemeinsamen Einstieg im Plenum in Form eines „Puzzles“ mit verschiedenen Maßeinheiten zur Vorwissensaktivierung. Anschließend folgt die individualisierte Arbeitsphase mit Zwischenreflexionen. Den Abschluss bildet das gemeinsame Auswerten und Sichern in Form eines „Partner-Tests“ und mithilfe von Reflexionsbögen.

Insgesamt zeigt das Unterrichtsvorhaben, dass materialbasierter Mathematikunterricht in Form eines Stationenlernens den Aufbau von Stützpunktvorstellungen zu den unterschiedlichen Größenbereichen unterstützt, indem die Lernenden eigene konkrete Messerfahrungen sammeln und gemeinsam reflektieren können. Das Unterrichtsprojekt hat mir gezeigt, dass sich die viele Arbeit bei der Vorbereitung des Unterrichts auszahlt und man, wenn man mögliche Schwierigkeiten und Probleme bereits vorher andenkt, im Unterricht flexibel drauf reagieren kann.

Literatur:

Büchter, A. & Haug, R. (2013). Lernen mit Material. Anker setzen beim Aufbau mathematischer Grundvorstellungen. *mathematik lehren*, 176, 2--7. Peter-Koop (2001). Authentische Zugänge zum Umgang mit Größen. *Die Grundschulzeitschrift*, 141, 6--11. Prediger, S., Selter, C., Hußmann, S. & Nührenbörger, M. (2017). *Mathe sicher können. Sachrechnen*. Berlin: Cornelsen.

## Workshop 5: Italienisch/Bildungswissenschaften

### Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht: Eine Untersuchung zur mündlichen Fehlerkorrektur am Beispiel des gymnasialen Italienischunterrichts.

Nadia Lodato, Italienisch/Bildungswissenschaften

Zu Beginn des Praxissemesters bemerkte ich bei der Erteilung eigener Unterrichtsstunden, dass Unsicherheiten in Bezug auf die Korrektur der Fehler der Schülerinnen und Schüler (SuS) entstanden. Ich befand mich in dem Konflikt auf der einen Seite nicht ständig eingreifen zu wollen, um die Kommunikation nicht zu stören, auf der anderen Seite fühlte ich mich verantwortlich dafür, die SuS auf ihre Fehler hinzuweisen und diese zu korrigieren.

In der Forschung finden sich konträre Positionen zur mündlichen Fehlerkorrektur: Die schweizer Pädagogen und Psychologen Fritz Oser und Maria Spychiger nehmen an, dass Fehler produktiv genutzt werden können, wenn sie innerhalb von Lernprozessen dann behandelt werden, wenn sie auftreten. Auch die Spracherwerbsforschung sieht einen effektiven Nutzen in der Korrektur von Fehlern. Aus Sicht der

Sprachdidaktik sollten Fehler in der Sprachproduktion jedoch in den Hintergrund treten, damit eine gelungene Kommunikation hergestellt werden könne.

Wie geht man als Lehrkraft einer Fremdsprache mit einem solchen Konflikt um? Wie wird mündliche Fehlerkorrektur in der Unterrichtspraxis tatsächlich umgesetzt?

Das vorliegende Studienprojekt hatte deshalb das Ziel, anhand einer im Rahmen des Praxissemesters durchgeführten Untersuchung den Umgang mit Fehlern im Mündlichen am Beispiel des Italienischunterrichts zu beschreiben und zu analysieren. Schwerpunktmäßig wurden folgende Forschungsfragen untersucht:

- Welche Korrekturstrategien werden bevorzugt eingesetzt?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Korrektur bestimmter Fehlertypen, der Korrekturart und der Schülerreaktionen?
- Welche Auswirkungen haben die Korrekturstrategien im Unterrichtsprozess?

Um den vorliegenden Gegenstandsbereich umfassend und weitreichend untersuchen zu können, erwies sich die Triangulation als methodologische Strategie als passend. Es wurden drei Methoden kombiniert: die kodierende Beobachtung, die Befragung durch einen Fragebogen und ein Leitfadenterview. Auf diese Weise war es möglich, den Gegenstand aus drei Perspektiven zu betrachten und diese im Anschluss zu vergleichen: die eines neutralen Beobachters, die der SuS und die einer Lehrperson.

Durch die Durchführung des Studienprojektes habe ich zunächst verschiedene Korrekturstrategien kennenlernen und einen Zusammenhang zwischen Korrekturverhalten und Schülerreaktion erkennen können. Außerdem habe ich erfahren, dass es nicht die eine Korrekturstrategie gibt, die den SuS beim Verstehen ihres Fehlers hilft, sondern dass viele Faktoren einen Einfluss darauf haben können, wie Korrekturen seitens der Lernenden verarbeitet werden. Demzufolge sollte ich mich als Lehrperson immer wieder mit meinem eigenen Verhalten auseinandersetzen und überprüfen, was ich verändern kann. Insbesondere sollte ich darauf achten, wie die eigenen SuS mit den Korrekturen umgehen können.

Literatur:

Kleppin, Karin (2006): Zum Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, O.H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt/M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, S. 64-70.

Long, Michael (1991): Focus on Form. A Design Feature in Language Teaching Methodology. In: De Bot, K./ Ginsberg, R./ Kramsch, C. (Hrsg.): *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins, S. 39-52.

Lyster, Roy/ Ranta, Leila (1997): Corrective feedback and learner uptake. Negotiation of Form in Communicative Classrooms. In: *Studies in Second Language Acquisition* 19, S. 37-68.

Oser, Fritz/ Hascher, Tina/ Spychiger, Maria (1999): Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des „negativen“ Wissens. In: Althoff, Wolfgang (Hrsg.): *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlass des 60. Geburtstag von Fritz Oser.* Opladen: Leske+Budrich, S. 11-41.

## **Gibt es einen signifikanten Zusammenhang zwischen der physischen Präsenz der Lehrerinnen und Lehrer im Klassenraum und der Anzahl bzw. Art der Unterrichtsstörungen?**

**Christoph Busche, Bildungswissenschaften**

„Kevin raubt mir den letzten Nerv“ heißt der wohl bewusst provokant formulierte Titel einer Schriftenreihe der Schulpädagogik. Klein und am Ende der Seite steht der Untertitel: „Vom Umgang mit Unterrichtsstörungen“. Darin beschäftigt sich Pfitzner (2000) mit einer Frage, die sich zweifelsohne alle Lehrerinnen und Lehrer im Laufe ihres Berufslebens schon gestellt haben. Wie gehe ich mit Störungen in meinem Unterricht um, die durch meine Schülerinnen und Schüler verursacht werden? Gerade zu Beginn der Karriere stellen sich viele Referendarinnen und Referendare sowie junge Lehrerinnen und Lehrer die Frage, welche Mittel und Wege es gibt, um mit diesen umzugehen, wenn sie nicht schon vor ihrer Entstehung verhindert werden können.

In diesem Zusammenhang beschäftigt sich diese Arbeit mit der Untersuchung des Aufenthaltsortes der Lehrperson im Klassenraum und welche Auswirkungen dies auf das Schülerverhalten in Form von Unterrichtsstörungen hat. Damit soll ein Beitrag dazu geleistet werden, ob durch die entsprechende Positionierung der Lehrperson im Klassenzimmer die Anzahl der Störungen des Unterrichts verringert werden kann. Gefolgt wird dabei dem Verständnis von Unterrichtsstörungen nach Lohmann (2011).

Für die Beobachtung wurde ein selbsterstellter Bogen verwendet, der sich auf die „Zones of Proximity“ bzw. das Drei-Zonen-Modell von Jones (2007) stützt. Demnach wird der Unterrichtsraum in drei Zonen aufgeteilt, die abhängig von der Entfernung der Lehrperson zu den Schülerinnen und Schülern Auskunft darüber geben sollen, wie wahrscheinlich es ist, dass die Lernenden Unterrichtsstörungen begehen. Die Stichprobengröße n der Studie umfasst sieben Lehrkräfte eines Gymnasiums. Dabei wurde das Verhalten von vier weiblichen und drei männlichen Lehrkräften in unterschiedlichen Fächern untersucht. Das Alter der Teilnehmer lag zwischen Anfang dreißig und Ende vierzig, die beobachtete Lerngruppe bildete eine neunte Klasse. Über einen Zeitraum von zwei Wochen wurde die physische Präsenz von sieben Lehrerinnen und Lehrern im Klassenraum untersucht, indem jede Minute der Schüler-Lehrer-Interaktion mithilfe des Beobachtungsbogens dokumentiert wurde.

Angelehnt an das Prinzip der „Withitness“ (Allgegenwärtigkeit) der Lehrperson, die nach Kounin (1976) eine der Grundlagen effizienter Klassenführung ist, wird davon ausgegangen, dass die körperliche Präsenz der Lehrperson Einfluss auf das Störverhalten der SuS nimmt. Angenommen wird, dass sich Lehrpersonen (1) die meiste Zeit des Unterrichts im Bereich der Tafel und des Pultes aufhalten und weniger im hinteren Bereich des Raumes, dass (2) weniger Unterrichtsstörungen im hinteren Bereich auftreten, sobald sich die



Lehrkraft in diesen Bereich begibt und (3) der Aufenthaltsort der Lehrkraft mit der Art der Unterrichtsstörungen zusammenhängt.

Wie erwartet hielten sich die Lehrpersonen (etwas) mehr als dreiviertel der 45-minütigen Unterrichtszeit im Bereich der Tafel und des Pultes auf. Der hintere Teil des Raumes wurde doppelt so häufig aufgesucht wie der mittlere Bereich. Es kann außerdem festgehalten werden, dass die meisten Unterrichtsstörungen dann auftraten, wenn sich die Lehrerinnen und Lehrer in der roten Zone, also im vorderen Bereich des Klassenraumes aufhielten, die wenigsten hingegen dann, wenn sich die Lehrperson im mittleren Bereich befand.

Während sich die Hypothesen (1) und (2) anhand der Stichprobe verifizieren lassen, so lässt sich die dritte Hypothese anhand der Daten nicht bestätigen: Der Aufenthaltsort der Lehrkraft im Unterrichtsraum hängt nicht direkt mit der Art der Unterrichtsstörung zusammen. In 88,35 % der Unterrichtsstörungen handelte es sich um verbales Störverhalten (schwätzen, vorlautes Verhalten, Zwischenrufe, Beleidigungen), in 11,65 % der Fälle um mangelnden Lernerfolg (geistige Abwesenheit, Desinteresse, Unaufmerksamkeit). Dies steht in keinem nachweisbaren Zusammenhang mit dem Aufenthaltsort der Lehrerinnen und Lehrer im Unterrichtsraum.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen der physischen Präsenz der Lehrerinnen und Lehrer im Unterrichtsraum und der Anzahl der Unterrichtsstörungen besteht. Dabei besteht jedoch kein Zusammenhang in Bezug auf die Art der Störung.

Lehrkräften ist daher zu empfehlen, sich nicht nur im vorderen Bereich des Raumes aufzuhalten, sondern – vor allem in Phasen, in denen die Tafel nicht zum Einsatz kommt – im mittleren und/oder hinteren Bereich aufzuhalten.

Literatur:

Jones, F. H.; Jones P. (2007): Tools for Teaching. Discipline, Instruction, Motivation. 2.Auflage. New York.

Kounin, J. S. (1976): Techniken der Klassenführung. Stuttgart.

Lohmann, G. (2011): Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten. 8., überarbeitete Auflage, Berlin.

Slot 2: Montag, 25.11./14.00 – 15.30 Uhr

## Workshop 6: Spanisch/ Bildungswissenschaften

### *¡En español, por favor!* – Zwischen Sprechangst und Flow-Erleben im Spanischunterricht.

Sarah Clemens, Kristina Schaak, Spanisch/ Bildungswissenschaften

Wie andere moderne Fremdsprachenfächer macht es sich auch der Spanischunterricht zum Ziel, Schülerinnen und Schüler (SuS) zu kompetentem Sprachhandeln zu befähigen und zwar in unterschiedlichen kommunikativen Settings auch außerhalb von Schule und Unterricht. Zu sprachlichen Kompetenzen gehören neben schriftlichen, also Lesen und Schreiben, aber vor allem mündliche: Spanischlernende sollen dazu befähigt werden, Gespräche in der Zielsprache zu führen. Die spanische Sprache dient daher nicht nur als im Unterricht zu transportierender Inhalt, sondern SuS sollen in die Sprache eintauchen und von Beginn des Spracherwerbs an miteinander und mit der Lehrkraft in der Zielsprache kommunizieren.

Die vorliegenden Studienprojekte legen den Fokus auf Aspekte mündlicher Kommunikation in der Zielsprache: Ein Projekt beschäftigt sich mit mündlicher Sprachproduktion seitens der Lernenden bzw. damit, wie diese durch Ängste gehemmt werden. Ein weiteres Projekt beleuchtet, welche Unterschiede sich bezogen auf die Motivation der SuS ergeben, wenn Lehrpersonen den Unterricht einsprachig in der Zielsprache oder aber zweisprachig gestalten.

### Sprechangst im Spanischunterricht

Kristina Schaak

Das Projekt wurde ausgewählt, da im Spanischunterricht auffällig viele SuS still bleiben, sogar diejenigen, die in anderen Teilkompetenzen gute Leistungen zeigen. Dieses Zurückziehen aus dem Unterricht ist besonders vor dem Hintergrund der kommunikativen Wende im Fremdsprachenunterricht (FSU) und der damit verbundenen Aufwertung des Sprechens problematisch. Das hohe Ziel, die SuS zum kommunikativen Handeln in der Fremdsprache zu befähigen, kann nicht erreicht werden, wenn Angst die SuS vom Sprechen abhält.

Bevor Methoden zum Abbau von Sprechangst angewandt werden können, muss Sprechangst allerdings diagnostiziert werden, wofür es wiederum wichtig ist, deren Anzeichen zu (er-)kennen. Ausgangsüberlegung war auch, welche Unterschiede sich bei Sprechangst zwischen jüngeren und älteren SuS sowie zwischen Jungen und Mädchen ergeben bzw. welche Auswirkungen der Beginn des Spracherwerbs (Jgst. 8/EF) auf Sprechangst hat. Schlussendlich wurden die Hypothesen aufgestellt, dass ältere SuS und Mädchen tendenziell häufiger von Sprechangst betroffen sind als jüngere SuS und Jungen.

Theoretischer Bezugspunkt war vor allem der Ansatz von Horwitz et al. (1991), die auf Grundlage von Beobachtungen betroffener SuS einen Fragebogen entwickelten, mit dem Sprechangst gemessen werden kann. Dieser wurde für den schulischen Kontext adaptiert und in einem Spanischkurs der Stufe 9 und einem Q1-Kurs eingesetzt (beide zweites Lernjahr). Auf Grundlage der Items für verschiedene Gruppen (ältere/jüngere SuS, Mädchen /Jungen) wurde ein Angstquotient errechnet und interpretiert.

Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass die älteren SuS (Q1) häufiger von Sprechangst betroffen sind als die jüngeren (Jgst. 9). Der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen fiel weniger deutlich aus. Der persönliche Erkenntnisgewinn liegt besonders darin, dass die jüngeren SuS neben dem niedrigeren Angstquotienten auch eine positivere Einstellung zum Fach äußerten, während sich die älteren vor allem eine langsamere Progression wünschten. Die Ergebnisse sind also ein Plädoyer für den früheren Beginn des Spanischunterrichts bzw. für eine langsamere Progression, sollte Spanisch erst als dritte Fremdsprache in der EF gewählt werden.

Literatur:

Horwitz, Elaine K./Horwitz, Michael B./Cope, Jo Ann (1991): „Foreign Language Classroom Anxiety“. In: Horwitz/Young (Hrsg.): *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, S. 27-36.

Price, Mary Lou (1991): „The Subjective Experience of Foreign Language Anxiety: Interviews with Highly Anxious Students“. In : Horwitz/Young (Hrsg.): *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, S. 101-108.

Süleymanova, Ruslana (2011): Abbau der Sprechangst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der Integrationskurse. Berlin: Dr. Köster.

## **Flow-Erleben und aufgeklärte Einsprachigkeit**

**Sarah Clemens**

Im Spanischunterricht kann es sich motivationsfördernd auswirken, wenn Lehrende als sprachliches Vorbild fungieren und so die Fremdsprache wie selbstverständlich als „Verkehrssprache“ etablieren. Häufig zeigt sich allerdings eine Diskrepanz zwischen fachdidaktischen Empfehlungen und Bestrebungen von Lehrpersonen auf der einen und der Unterrichtsrealität auf der anderen Seite, da es für alle Beteiligten ökonomischer ist, stellenweise auf das Deutsche zurückzugreifen, anstatt ein Nichtverstehen auszuhalten, was sich wiederum negativ auf die Motivation auswirken kann.

Motivation gilt als ein Schlüssel zum Lernerfolg. Mit einer Form intrinsischer Motivation beschäftigt sich Csíkszentmihályi und prägt den Begriff „Flow“, der den Zustand gänzlichen Aufgehens in einer Tätigkeit beschreibt, die als Herausforderung wahrgenommen wird, ohne zu überfordern. Bezogen auf einen Unterricht, in dem das Spanische als Unterrichtssprache etabliert werden soll, stellt sich die Frage, ob

Lernende überfordert oder aber optimal beansprucht werden und Ziele für sie transparent sind, wenn die Lehrperson im Sinne einer aufgeklärten (nicht radikalen) Einsprachigkeit kommuniziert. Das Projekt widmet sich entsprechend der Frage, inwiefern die Wahl der Unterrichtssprache(n) seitens der Lehrperson Flow-Erleben im Spanischunterricht begünstigt bzw. einschränkt oder gar verhindert. Um Flow-Erleben zu erfassen, wurde die Flow-Kurzskala (FKS) von Rheinberg et al. (2003) angepasst in einem Spanischkurs (Q1, zweites Lernjahr) eingesetzt. Dazu wurden zwei Stunden zum selben Thema methodisch identisch durchgeführt: Dabei wurde eine Stunde im Sinne der aufgeklärten Einsprachigkeit von der Studierenden auf Spanisch geführt, die andere zweisprachig. Die SuS wurden während der Bearbeitung einer Aufgabe dazu aufgefordert, die FKS auszufüllen. Zudem wurden Leistungen (Klausur/sonstige Mitarbeit) sowie eine Einschätzung zur Zeugnisnote erhoben.

Beim Vergleich der Flow-Werte der beiden Stunden kann für die Stichprobe von keiner direkten Beeinflussung des potentiellen Flow-Erlebens durch die von der Lehrperson gebrauchte(n) Sprache(n) die Rede sein. Werden allerdings diejenigen SuS betrachtet, bei denen die Abweichungen der Flow-Werte im Vergleich der Stunden besonders hoch sind, lassen sich Erkenntnisse in Verbindung mit Leistungen beschreiben: Je schlechter die Noten der SuS sind, desto eher bevorzugen sie Einsatz beider Sprachen; leistungsstarke SuS erleben hingegen den einsprachigen Unterricht offenbar als motivierender. Darüber hinaus neigen SuS im einsprachigen Unterricht zwar eher zu Angst vor Fehlern, schätzen jedoch ihre Kompetenzen im Fach Spanisch als besser ein, wenn die Lehrperson nahezu ausnahmslos die Zielsprache spricht. Vermutlich nehmen sie das Sprechen der Lehrperson in der Zielsprache als Vertrauen in ihre Kenntnisse wahr. Lehrende sollten daher angemessen auf Ängste reagieren und gleichzeitig als sprachliches Vorbild ein Kompetenzerleben ermöglichen.

#### Literatur:

Butzkamm, Wolfgang (2019): Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Rheinberg, Falko/Vollmeyer, Regina/Engeser, Stefan (2003): „Die Erfassung des Flow-Erlebens“. In: Stiensmeier-Pelster/Rheinberg (Hrsg.): *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept*. Göttingen: Hogrefe, S. 261-279.

Rheinberg, Falko/Engeser, Stefan (2018): „Intrinsische Motivation und Flow-Erleben“. In: Heckhausen/Heckhausen (Hrsg.): *Motivation und Handeln*. Berlin und Heidelberg: Springer, S. 423-450.

## Workshop 7: Bildungswissenschaften

### Quantitative Untersuchung über die Veränderung von Interesse am Thema „Computerspiele und Philosophie“ im praktischen Philosophieunterricht.

Martin Wiertel, Bildungswissenschaften

Die Motivation und Lernbereitschaft, mit der Schülerinnen und Schüler (SuS) Unterricht folgen, ist wesentlich von ihrem Interesse am Unterrichtsthema bestimmt. Interesse zieht Aufgeschlossenheit, Neugier, bestenfalls Begeisterung nach sich – Aspekte, die erfolgreichen Unterricht, Wissens- und Kompetenzsteigerung unterstützen. Es stellt sich daher für jede Lehrperson die Frage, ob und wie es möglich ist, Interesse zu steigern oder gar zu wecken.

Speziell zur Steigerung des Interesses wurde eine Unterrichtsreihe zum Thema „Computerspiele & Philosophie“ konzipiert. Konkret sollte dabei untersucht werden, inwieweit eine speziell geplante Reihe das Interesse der SuS steigern kann. Zu diesem Zweck wurden mit den Schülerinnen und Schülern vor und nach der Durchführung der Reihe Erhebungen durchgeführt, aus deren Ergebnissen sich ermitteln lassen sollte, ob und inwieweit die Unterrichtsreihe ihr Interesse am Thema verändert hatte.

Bereits die ersten Erfahrungen im Praxissemester zeigten, dass als zentrales Element zum Gelingen von eigenem Unterricht und der Anbahnung von Kompetenzen das Interesse der SuS an Themen des Philosophieunterrichts notwendig ist.<sup>1</sup> Diese Beobachtungen und die Auseinandersetzung mit theoretischen Ansätzen wurden als Ausgangspunkt für die Planung einer Unterrichtsreihe herangezogen: Unterrichtsplanung und -durchführung sollten das Interesse an den schulischen Gegenständen erzeugen bzw. steigern. In diesem theoretischen Zusammenhang wurde der forschende Blick auf die Praxis hergestellt und die Planung der inhaltlichen Reihe eng mit der Planung, Durchführung und Auswertung des Studienprojektes verzahnt.<sup>2</sup> Folgender Zeitstrahl verdeutlicht die wichtigsten Stationen des Vorhabens:

---

<sup>1</sup> Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze 2008, S. 42.

<sup>2</sup> Vgl. Cramer, Colin: Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. In: Die Deutsche Schule 106, Heft 4. Münster 2004, S. 350 ff.



Insgesamt führte die Auseinandersetzung mit dem Studienprojekt zu einer kritischeren Betrachtung von Lerngruppen, anstatt leichtfertig bestimmte Zustände anzunehmen oder nur oberflächlich zu beschreiben. Die theoretische Flankierung und Zielsetzung im Rahmen des Studienprojekts schärfte den eigenen Blick auf bestimmte Aspekte der Unterrichtspraxis und begünstigte die Unterrichtsplanung und Durchführung.

Literatur:

Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze 2008.

Cramer, Colin: Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. In: Die Deutsche Schule 106, Heft 4. Münster 2004, S. 344-357.

Muß-Merholz, Jöran: Aufforderung zum Tanz! Damit neue Medien nicht alte Pädagogik optimieren. Hamburg 2019. URL: <https://www.joeran.de/wp-content/dox/sites/10/Joeran-Muuss-Merholz-2019-Aufforderung-zum-Tanz.pdf>. Abgerufen am 03.06.2019.

## Workshop 8: Mathematik/Geographie

### Erklärvideos im aktuellen Schulkontext.

Vivien Illigens, Mathematik

Beinahe 50% der Schülerinnen und Schüler nutzen YouTube unter anderem zum Lernen, hieß es in einer Studie vom *Rat für kulturelle Bildung* im Frühling 2019. Bereits ein Jahr zuvor kam dieses Thema noch ohne Daten in dem Didaktikseminar *Medien im Mathematikunterricht* auf und es deutete sich an, dass sowohl die theoretische Auseinandersetzung in der Fachdidaktik als auch die Implementierung der Medien in den Kernlehrplänen mangelhaft ist. Über grafikfähige Taschenrechner und GeoGebra wird viel geschrieben, aber

wo findet sich etwas zu sogenannten Erklärvideos? Wie können die in den Schulunterricht einbezogen werden? Und wo liegen Grenzen und Mehrwert?

Das Projekt setzt hier an und beschäftigt sich am Beispiel von YouTube damit, wie ein inzwischen alltägliches Medium für Lernende genutzt werden kann und welche Chancen und Risiken sich ergeben. Ausgehend von der Hypothese, dass Lernende nicht in der Lage sind, „richtig“ mit YouTube zu lernen, ergab sich eine einfache Untersuchung: In dem Forschungsprojekt sollten sich einige Schülerinnen und Schüler eines Weiterbildungskollegs ein mathematisches Thema mithilfe von Erklärvideos auf YouTube beibringen und die angeschauten Videos jeweils kurz bewerten.

Die Beobachtung der Lernenden und ein Blick auf die Qualität der Videos zeigen, dass Daniel Jung, DorFuchs und Co. Schule sowie Lehrerinnen und Lehrer sicher nicht ersetzen können. Gleichzeitig ist es allerdings auch naiv, dass Schule, Politik und Gesellschaft mehr Digitalisierung fordern, wir die alltäglichsten Medien aber sträflich vernachlässigen. Schließlich haben auch Erklärvideos ihre Berechtigung.

Literatur:

Wolf, Karsten D.: Video-Tutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medien- und Filmbildung. In: Filmbildung im Wandel. Hartung-Griemberg, Anja u.a. (Hrsg.). new academic press. Wien 2015 (Mediale Impulse 2). S. 121–131.

Barzel, Bärbel; Hußmann, Stephan; Leuders, Timo (Hrsg.): Computer, Internet & Co. im Mathematik-Unterricht. 5. Aufl. Cornelsen-Scriptor. Berlin 2009 (Neue Medien im Fachunterricht).

## **Modellierungsaufgaben und ihre Bedeutung für den Mathematikunterricht unter besonderer Berücksichtigung motivationaler Faktoren**

**Nadine da Costa Silva, Mathematik**

*Mathematik? Das braucht man doch nie wieder* – höchstens den Dreisatz und ein bisschen die Grundrechenarten, den ganzen Rest kann man wieder vergessen! Wer kennt diese oder ähnliche Aussagen nicht? Ein zentrales Ziel von Mathematikunterricht ist allerdings, den Lernenden Kompetenzen zu vermitteln, welche ihnen einen erfolgreichen und eigenständigen Umgang mit realen Problemen ermöglichen, um ihnen dadurch zu zeigen, dass die Mathematik nicht am Schultor aufhört. Die Förderung von Interesse und Motivation ist als weiteres Ziel von Unterricht zu betrachten, da beide Aspekte einen positiven Einfluss auf Lernerfolg haben (Schiefele, 2000) und entscheidend für die Nachhaltigkeit des Gelernten sind (J. Maaß, 2015).

Eine zentrale Frage im Praxissemester ist, auf welche Weise Mathematikunterricht an den Lernenden ausgerichtet werden kann und wie diese für den Unterricht motiviert werden können. Obwohl in der Theorie Hinweise darauf zu finden sind, dass beispielsweise der Einsatz von Modellierungsaufgaben und ein realitätsnaher Unterricht die Motivation der Lernenden steigern können (K. Maaß, 2007), habe ich

festgestellt, dass dieses Aufgabenformat in der Schule nur eine untergeordnete Rolle spielt. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob Modellierungsaufgaben auch von den Lernenden an meiner Praxissemesterschule als motivierend und interessant empfunden werden.

Im Rahmen des Studienprojekts haben Lernende aus den Klassen 7 und 12 nicht nur verschiedene Modellierungsaufgaben und Aufgaben mit Realitätsbezug im Vergleich zu innermathematischen bewertet, sondern auch einen selbstkonstruierten Fragebogen zur allgemeinen Einschätzung der verschiedenen Aufgabentypen ausgefüllt.

Auch wenn die Ergebnisse der Aufgabenbewertung nicht bestätigen konnten, dass Modellierungsaufgaben und Aufgaben mit Realitätsbezug im Allgemeinen als motivierender und interessanter betrachtet werden, so liefert der Fragebogen doch Hinweise darauf, dass es den Lernenden in beiden Stufen besonders wichtig ist, im Mathematikunterricht etwas zu lernen, was für sie persönlich von Bedeutung ist und im Alltag verwendet werden kann. In diesem Zusammenhang sollte bedacht werden, dass die fachdidaktische Theorie zeigt, dass Modellierungsaufgaben in besonderer Weise die Möglichkeit bieten, realitätsnahen Unterricht zu gestalten. Aus diesem Grund gilt es, insbesondere die eingesetzten Fragebögen kritisch zu hinterfragen.

Literatur:

Maaß, K. (2007): *Mathematisches Modellieren*. Aufgaben für die Sekundarstufe I. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor. Maaß, J. (2015): *Modellieren in der Schule*. Ein Lehrbuch zu Theorie und Praxis des realitätsbezogenen Mathematikunterrichts. Münster: WTM. Schiefele, H. (2000): Befunde – Fortschritte – neue Fragen. In: Schiefele, U. & Wild, K.- P.(Hrsg.): *Interesse und Lernmotivation*. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung. Münster: Waxmann, S. 227-241.

## **Geographieunterricht reflektieren lernen: Das Studienprojekt als Bindeglied von Theorie und Praxis der Geographiedidaktik**

**Sebastian Driske, Geographie**

Dass die ersten selbst gehaltenen Unterrichtsstunden nicht immer wie geplant verlaufen, kann auf angehende Lehrkräfte frustrierend wirken. Der Schlüssel, um mit solchen Erfahrungen umzugehen und sie darüber hinaus gewinnbringend für alle weiteren Unterrichtsplanungen zu nutzen, ist die Reflexionskompetenz. Das Studienprojekt im Fach Geographie im Master of Education zielt darauf, diese Fähigkeit anzubahnen. Es ist inhaltlich auf einen Dreischritt von Planung, Durchführung und Reflexion einer eigenen Unterrichtsreihe an der Praktikumsschule ausgerichtet.

Die Unterrichtssequenz wurde in einem Erdkundekurs der Einführungsphase durchgeführt. In der Sekundarstufe I an Gesamtschulen werden die Unterrichtsfächer Erdkunde, Politik und Geschichte zum Fach Gesellschaftslehre zusammengefasst. Für die Gesamtschülerinnen und -schüler in der gymnasialen Oberstufe ist (Schulwechsler/innen ausgenommen) Erdkunde/Geographie als isolierte Fachdisziplin ein ‚neues‘ Fach. Daraus folgt, dass SuS neben der unterschiedlichen individuellen Motivation für das Fach mit



sehr unterschiedlichen Vorkenntnissen in den Geographieunterricht der Oberstufe kommen. Eine konkrete Herausforderung des Geographieunterrichts im Kurs der Einführungsphase ist somit die Anbahnung von Methodenkompetenz als „Fähigkeit, geographisch/geowissenschaftlich relevante Informationen im Realraum sowie aus Medien gewinnen und auswerten sowie Schritte zur Erkenntnisgewinnung in der Geographie beschreiben zu können“ (DGfG 2017: 9) in Vorbereitung auf das Zentralabitur.

Eine wenig gelungene Unterrichtsstunde, die diesen Umstand nicht berücksichtigt hatte, wurde zum konkreten Anlass für die Fragestellung, wie SuS grundlegende geographische Methoden und Arbeitsweisen im Unterricht entwickeln können. Dazu gehört auch, im Unterricht sprachsensibel zu arbeiten und ein konkretes Fachbegriffsnetz systematisch aufzubauen und das im Unterricht angewendete Fachvokabular zu vernetzen. Kern des Vortrags soll sein, durch die Vorstellung des konkreten Projekts exemplarisch zu zeigen, wie das Studienprojekt Geographiestudierenden hilft, den eigenen Unterricht durch Reflexion und Feedback systematisch zu verbessern. Der Einblick dahingehend, dass eine Reihenplanung sich in ihrer Durchführung so tiefgreifend verändert, stellt den wesentlichen Erkenntnisgewinn dieses Studienprojekts dar.

Literatur:

Budke, A.; Kuckuck, M. (Hg.) (2017): Sprache im Geographieunterricht. Bilinguale und sprachensible Materialien und Methoden. Münster, e-Book: <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=3550Volltext.pdf&typ=zusatztext> [26.07.2019].

Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) (Hg.) (2017): Bildungsstandards im Fach Geographie für den mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen. 9., durchg. Auflage. Bonn.

Reinfried, S.; Haubrich, H. (2015) (Hg.): Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie. Berlin.

## Workshop 9: Deutsch/Biologie

**Wörter wie Wiewörter. Sprachbewusstsein und Verdeutschung grammatischer Termini am Beispiel von Adjektiv und Wiewort.**

**Stefan Reiners, Deutsch**

Sprachbewusstsein, das zentrale Ziel des Grammatikunterrichts im Fach Deutsch, lässt sich nur schwer in Kompetenzen ausdrücken und messen. Wie ist es damit tatsächlich bei den SuS einer fünften Klasse, die Vorwissen und Vorkönnen aus der Grundschule mitbringen, bestellt?

Sprachbewusste Reflexion braucht eine Metasprache: Grammatikterminologie. Diese hat schon ihre eigenen Probleme, z.B. Uneinheitlichkeit. Hinzu kommen die Verdeutschungen grammatischer Termini (z.B. *Wiewort* für *Adjektiv*), die einen intuitiveren Zugang zur Grammatik ermöglichen sollen. Insbesondere das *Wiewort* erweist sich hier allerdings als problematisch: Es verleitet einerseits dazu, die Ebenen ,syntaktische

Funktion‘ und ‚Wortart‘ zu verwechseln, andererseits zu semantischen Definitionskriterien. Ein weiteres Problem entsteht im Verlaufe des Grammatikerwerb-Prozesses dadurch, dass ein Umlernen von verdeutschten Termini wie *Wiewort* auf lateinische Termini wie *Adjektiv* stattfinden soll. Es stellt sich dabei die Frage, ob trotz Umlernen nicht letztlich zwei verschiedene Konzepte bei den SuS vorliegen, die nicht völlig deckungsgleich sind.

Folglich fragt sich, (1) welche Kriterien für die Definition der Wortart *Adjektiv/ Wiewort* von SuS genannt werden? Überwiegen bei der Definition des *Wieworts* semantische Kriterien? Sowie: (2) Ist die Zuordnung von Wörtern zur Wortart *Wiewort/ Adjektiv* kohärent mit der Definition der jeweils anderen Wortart? Um dies zu überprüfen wurde ein Fragebogen mit einem geschlossenen Binärfragenteil (Ja/Nein), der die Klassifikation von markierten Wörtern als *Adjektive* (FB 1) / *Wiewörter* (FB 2) erforderte, sowie mit einem offenen Definitionsteil, der eine Definition der jeweils anderen Wortart forderte, erstellt. Dieser Fragebogen wurde in einer fünften Klasse im Anschluss an eine Grammatikunterrichtseinheit eingesetzt.

Als Ergebnisse dieser diagnostischen Erhebung sind festzuhalten, dass (1) die SuS bei Definitionen grundsätzlich zu semantischen und nicht wie gewünscht zu morphosyntaktischen Kriterien tendieren; der Terminus *Adjektiv* wird aber deutlich mit Orthographie verbunden, woraus sich schließen lässt, dass Grammatikunterricht in dieser Klasse bisher vor allem Rechtschreibunterricht war. Daneben (2) sind bei der deutlichen Mehrheit der SuS Inkohärenzen zwischen der Definitions- und der Klassifikationsaufgabe festzustellen, es scheinen tatsächlich zwei nicht deckungsgleiche Konzepte *Wiewort* und *Adjektiv* vorzuliegen. Diese Ergebnisse könnten beispielsweise in der Klasse gewinnbringend thematisiert werden, um Grammatikunterricht im Sinne eines Erwerbs von Sprachbewusstsein anzuleiten.

Literatur:

Bredel, Ursula (2013): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn u.a.

Rothstein, Björn (2012): Das Subjekt – grammatikbiographisch betrachtet. Anmerkungen zur inhaltlichen Unklarheit des schulischen Grammatikunterrichts im Fach Deutsch. In: *Wirkendes Wort* 62, S. 479-495.

Thißen, Jacqueline (2017): Metasprache und Grammatikunterricht. Eine empirische Studie in den Sekundarstufen I und II. Baltmannsweiler.

### **‚Vokabeltests‘ im Biologieunterricht in der 5. Klasse – Ein effektiver (und sprachsensibler) Weg die Speicherung & Wiedergabe von Fachwissen zu steigern?**

**Lisa Schinke, Biologie**

Das Projekt bietet unabhängig vom spezifischen Titel eine Gelegenheit, Erfolge und Stolpersteine – umgangssprachlich vielleicht die Knackpunkte – eines Studienprojekts aufzuzeigen und zu diskutieren. Die Ausgangsüberlegung war die Übertragung von allseits bekannten kleinen Leistungsüberprüfungen in Form von Vokabeltests im Fremdsprachenunterricht auf den naturwissenschaftlichen Unterricht im Schulfach

Biologie. Nachträglich kann das ganze Studienprojekt auch in einem sprachsensiblen Kontext diskutiert werden. Primär geht es darum, zu untersuchen, inwiefern sich der Einsatz von Wissenstests („Vokabeltests“) und die Arbeit an einem Glossar im Fach Biologie in der 5. Klasse zur Unterrichtsreihe der Blütenpflanzen auf die Speicherung und Wiedergabe von Fachwissen auswirkt. Dazu wurde folgende Nullhypothese formuliert: Der Einsatz von Wissenstests und die Arbeit an einem Glossar haben keinen signifikanten Effekt auf die Testleistung. Theoretisch relevant ist das Konzept der *Scientific Literacy* und bzgl. der Sprachsensibilität die Arbeiten von Josef Leisen. Kurz zum Vorgehen und der Durchführung: Die Stichprobe setzt sich aus zwei fünften Klassen (n=60) zusammen, die beide von derselben Lehrperson in Biologie unterrichtet werden. Die Kontrollgruppe (KG) und Treatmentgruppe (TG) starteten zeitgleich mit dem Thema Blütenpflanzen und bekamen kurz danach einen Prätest (Vorwissenstest). Die TG hat dann durchgängig parallel zum Unterricht an einem Glossar gearbeitet und bekam nach ca. der Hälfte der Unterrichtsreihe einen Zwischentest („Vokabeltest“). Am Ende haben sowohl die KG als auch die TG einen Posttest gemacht. Schon hier können bestimmte Gegebenheiten zu Stolpersteinen werden, wie z.B. die Stichprobenzusammensetzung und die nicht-kontrollierbaren Einflussfaktoren. Im Ergebnis wird die Nullhypothese zwar angenommen – es zeigen sich aber dennoch andere Erkenntnisse und Signifikanzen bzgl. des Lernzuwachses und des Zusammenhangs zwischen Selbsteinschätzung und Lernzuwachs. Dieses Studienprojekt im Fach Biologie eignet sich bzgl. des Vorgehens, der Methodik und der Ergebnisse für eine kritische Reflexion, da zwar Probleme aufgetreten sind, die Nullhypothese nicht abgelehnt werden konnte, aber trotzdem interessante Ergebnisse entstanden sind.

Literatur:

Leisen, Josef (2017). Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Malvebo, Elisabet (2006). Was bleibt? Vokabelerwerb im Fremdsprachenunterricht. Fallstudie zu einer Schülergruppe an einem schwedischen Gymnasium. Stockholm Universität.

Nitz, Sandra (2012). Fachsprache im Biologieunterricht: Eine Untersuchung zu Bedingungsfaktoren und Auswirkungen. Kiel: Christian-Albrechts-Universität (Dissertation).

Norris, S./ Phillips, L. M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*, 87(3), 224-240.

## Workshop 10: Pädagogik

**Matthias Frohmann-Stadlander, Pädagogik**

Mit unseren Forschungsprojekten wollen wir Studierenden einen Einblick in die inhaltlichen und methodischen Möglichkeiten für ein Forschungsvorhaben im Fach Pädagogik ermöglichen. Die Studierenden können zwei unterschiedliche Methoden der qualitativen Forschung ergründen – zum einen

die Feldbeobachtung mit einer analytischen Auswertung und zum anderen die Inhaltsanalyse sowohl mit einer deduktiven als auch induktiven Kategorisierung. Darüber hinaus ist es für das Fach Pädagogik besonders bedeutsam, die Fachdidaktiken als Grundlage für Erhebungen zu nutzen. Auch hier werden mittels der beschriebenen Forschungsprojekte zwei dieser Fachdidaktiken (wissenschaftspropädeutische Fachdidaktik und dialogische Fachdidaktik) beispielhaft dargelegt. Die Studierenden sollen die Möglichkeit bekommen, zu ergründen, wie mit den Fachdidaktiken umgegangen werden kann und wie sie auf Grundlage derer Forschungsfragen generieren können.

### **Fachsprache im Pädagogikunterricht. Über die Notwendigkeit einer systematischen Sprachförderung im Unterrichtsgespräch.**

**Karolin Margaret Gockel, Pädagogik**

„Ich rate Ihnen dazu, die korrekte Verwendung von Fachsprache auf Seiten der Schülerinnen und Schüler stärker einzufordern“ – Dieser Rat wurde mir nach dem ersten Unterrichtsbesuch im Fach Pädagogik von der Fachleitung mitgegeben und ging mir nicht mehr aus dem Kopf. Die Bedeutung der Fachsprache war mir aufgrund der Beschäftigung mit der wissenschaftspropädeutischen Fachdidaktik nach Wortmann bewusst, doch fand ich nirgends Tipps oder Methoden zur Vermittlung von Fachsprache. Nach ausführlichen Recherchen stieß ich auf das Scaffolding, eine Methode, bei der es um den Aufbau von Lerngerüsten (Scaffolds) geht, um den Lernenden so viele Hilfestellung wie nötig zu geben, damit der Schritt vom Ist-Zustand in den nächsthöheren Soll-Zustand geschafft werden kann. Empirische Untersuchungen zeigen, dass die Scaffolding-Methode Schülerinnen und Schüler effektiv bei der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten unterstützen kann. Scaffolding besteht aus vier Schritten, von denen der letzte Schritt, welcher die Unterrichtsinteraktion zwischen der Klasse und der Lehrkraft fokussiert, zur Vermittlung von Fachsprache am geeignetsten ist. Die QUA-LIS NRW gibt dazu sechs Prinzipien an, z.B. Re-Kodierung von Schüleräußerungen oder Modellfunktion der Lehrersprache. Im Studienprojekt sollte demnach erforscht werden, wie leistungsfähig die Methoden des Scaffoldings im Bereich der Unterrichtsinteraktion zur systematischen Fachsprachenförderung im Pädagogikunterricht sind, um eine Verwissenschaftlichung des Sprachgebrauchs im Sinne der wissenschaftspropädeutischen Fachdidaktik nach Wortmann zu erreichen. Zahlreiche Unterrichtsstunden, in denen die Lehrkraft versucht, die Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsgespräch (fach-)sprachlich zu fördern, wurden beobachtet und protokolliert und mit dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet, indem ein Kategoriensystem aufgestellt wurde. Die Ergebnisse zeigen, dass Pädagogiklehrkräfte viele Scaffolding-Techniken, vor allem im Bereich der ‚Re-Kodierung von Schüleräußerungen‘ und ‚Modellfunktion der Lehrersprache‘, anwenden. Die Studie konnte zeigen, dass die Techniken des Scaffoldings durchaus leistungsfähig zur systematischen Förderung des (Fach-)Sprachgebrauchs sind. Gerade im Hinblick auf die zunehmende Heterogenität in Schulen und der damit verbundenen Variation sprachlicher Kompetenzen ist das Scaffolding auch im Pädagogikunterricht eine sinnvolle Methode, um die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern und damit eine Voraussetzung für Bildungserfolg zu schaffen.

Literatur:

Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW (2019). Scaffolding. Verfügbar unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/inklusiver-fachunterricht/lernumgebungen-gestalten/scaffolding-/scaffolding.html> [Zugriff am 20.05.2019].

Schmölzer-Eibinger, S., Dorner, M., Langer, E. & Helten-Pacher, M. (2013). Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Stuttgart: Klett.

Wortmann, E. (1999). Methoden des wissenschaftspropädeutischen Pädagogikunterrichts. In E. Wortmann, Verantwortung und Methode des wissenschaftspropädeutischen Pädagogikunterrichts.

## **Unterrichtseinstiege im Pädagogikunterricht. Über den Beitrag von Unterrichtseinstiegen im Fach Pädagogik zur Entwicklung eines Dialograumes im Sinne der dialogischen Fachdidaktik.**

**Yvonne Eileen Seymour, Pädagogik**

In den Vorgaben des Kultusministeriums wird die Notwendigkeit von Unterrichtseinstiegen als didaktisches oder pädagogisches Element des Curriculums nicht explizit herausgestellt. Jedoch gehört der Unterrichtseinstieg zu den zentralen Bausteinen der Kompetenzorientierung, da sich viele Vorgaben nur mit Hilfe eines Unterrichtseinstiegs, welcher auf die Lernintention ausgerichtet ist, verwirklichen lassen (Brühne & Sauerborn, 2011). „Lernen im Dialog“ nimmt eine bedeutende Funktion innerhalb der dialogischen Fachdidaktik ein, da sich dieser Aspekt durch den gesamten Lernprozess und alle Kompetenzerwerbungen zieht. Zudem dient dies dazu, sich mit allen Beteiligten, mit fachwissenschaftlichen Themen sowie mit der Erziehungswirklichkeit auseinanderzusetzen (Stiller & Dorlöchter, 2017). Das Forschungsprojekt soll dazu dienen, den Unterrichtseinstieg im Zusammenspiel mit dem Aspekt des Lernens im Dialog im Sinne der dialogischen Fachdidaktik als eine Fachdidaktik des Faches Pädagogik zu betrachten. Demnach wird folgender Frage nachgegangen: Inwiefern können Unterrichtseinstiege unterstützend dazu beitragen, einen Dialograum im Sinne der dialogischen Fachdidaktik zu entwickeln und zu fördern?

Dieser Frage wurde mittels einer Feldbeobachtung in zwei Pädagogikkursen eines Wittener Gymnasiums nachgegangen. Das Feld bildeten ein Q1-Grundkurs mit 39 Schülerinnen und Schülern sowie ein Q2-Grundkurs mit acht Schülerinnen. Der Fokus der Beobachtung lag sowohl auf der Schülerschaft als auch auf der Lehrkraft, da die Betrachtung des Dialograums eine Interaktion von beiden Seiten erfordert. Es wurde jeweils ein beobachteter Fall der Grundkurse ausgewählt und hinsichtlich der Förderung eines Dialograums im Unterrichtseinstieg analysiert.

Die Analyse der Fälle zeigt, dass die Lehrperson es in der größeren Gruppe (Q1) weniger schafft, einen Grundstein für ein Lernen im Dialog zu legen als in der kleineren Gruppe (Q2). Ebenfalls stellt sich im kleineren Kurs ein Vertrauensgefühl ein, wodurch eine dialogische Auseinandersetzung mit sich selbst, den Mitschülerinnen, den fachwissenschaftlichen Themen sowie der eigenen Erziehungswirklichkeit geschaffen wird. Jedoch sind bei der Betrachtung der Ergebnisse die jeweiligen Rahmenbedingungen zu

berücksichtigen und dass nicht bewertet werden soll, ob eine eingesetzte Methode gut oder schlecht ist, da es nicht nur einen methodischen oder didaktischen Weg gibt, um das gewünschte Ziel zu erreichen (Helmke, 2004).

Literatur:

Brühne, T. & Sauerborn, P. (2011). *Der Unterrichtseinstieg*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern* (2. Auflage). Seelze-Velber: Kallmeyer.

Stiller, E. & Dorlöchter, H. (2017). *Dialogische Fachdidaktik Pädagogik*. Braunschweig: Schöningh Westermann.

**Slot 3: Dienstag, 26.11.//10.30 – 12.00 Uhr**

## **Workshop II: Mathematik**

### **Erforschung der Fehlerkultur im Mathematikunterricht der Mittel- und Oberstufe**

**Philip Timmerman, Mathematik**

Wissenslücken und Mängel („Fehler“) sind auf dem Feld der Mathematik unzweifelhaft weit verbreitet. Das gilt nicht nur für Schülerinnen und Schüler (SuS), die meinen, mit der Mathematik „auf Kriegsfuß“ zu stehen – auch Erwachsene (und damit Absolventen\*innen von Bildungsanstalten) räumen nicht selten ein, dass ihnen diese Disziplin ein „Buch mit sieben Siegeln“ geblieben ist. In der Schule gilt Mathematik als „Angstfach“, und echte Bewunderung wird denen zuteil, die mit einem „sehr gut“ in diesem Fach abschneiden. (Röhrig, 2001)

In einem fehlerfreundlichen Vorgehen werden Fehler nicht als Probleme, sondern als willkommene Lerngelegenheiten verstanden. Lehrkräfte nutzen Fehler, um sich in die Denkprozesse der SuS hineinzusetzen, knüpfen an das Gesagte an, um neue Erklärungen zu geben, und ermuntern die SuS, in den Diskurs einzusteigen. Eine solche „positive Fehlerkultur“ kann wichtiger Bestandteil konstruktiver Unterstützung sein. Wichtig ist dabei, Fehler konstruktiv zu nutzen und auch den Lernenden deutlich zu machen, dass Fehler nicht zu vermeiden, sondern sogar erwünscht sind. (Kunter & Trautwein, 2013)

Ziel dieses Studienprojektes ist es, die Fehlerkultur im Mathematikunterricht von jeweils einer Lerngruppe aus der Mittel- (Klasse 8;  $n = 26$  SuS) und Oberstufe (EF-Kurs;  $n = 22$  SuS) mit Hilfe eines wissenschaftlich

entwickelten Testinstruments (Spychiger et al., 2006) beispielhaft zu untersuchen und in den aktuellen wissenschaftlichen Kontext einzuordnen.

Daher lautet die Forschungsfrage: Inwieweit lässt sich eine positive Fehlerkultur im Mathematikunterricht von zwei Lehrkräften in jeweils einer ihrer Lerngruppen feststellen?

Hypothese: Es ist auf Grundlage der eigenen Beobachtungen in beiden Lerngruppen davon auszugehen, dass jeweils eine angemessene positive Fehlerkultur nachgewiesen und belegt werden kann.

Zur Untersuchung dieser Forschungsfrage/Hypothese erfolgt die Rohdatenerfassung (Intercoder-Reliabilität von 0,98) und die statistische Auswertung – orientiert an den Vorgaben und Vorschlägen von Schöneck und Voß (2013) – mit der Software SPSS®. Die Auswertung bestätigt die Hypothese in beiden Lerngruppen und klärt damit die Forschungsfrage eindeutig.

Als persönlicher Ausblick lassen sich viele der theoretischen Grundlagen und praktischen Erfahrungen in den weiteren Ausbildungsschritten (Studium/Referendariat) sicherlich sehr gut nutzen und produktiv anwenden.

Literatur:

Kunter, M., & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.

Röhrig, R. (2001). *Mathematik mangelhaft. Fehler entdecken, Ursachen erkennen, Lösungen finden. Arithmasthenie/Dyskalkulie: Neue Wege beim Lernen*. 3. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Schöneck, M. N., & Voß, W. (2013). *Das Forschungsprojekt. Planung, Durchführung und Auswertung einer quantitativen Analyse*. Berlin/Heidelberg: Springer.

Spychiger, M., Kuster, R., & Oser, F. (2006). Dimension von Fehlerkultur in der Schule und deren Messung. Der Schülerfragebogen zur Fehlerkultur im Unterricht für Mittel- und Oberstufe. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 28 (2006) 1, S. 87–110.

## Fehleranalyse und produktiver Umgang mit Fehlern im Mathematikunterricht

Jennifer Bertram, Mathematik

Im Praxissemester stellt sich mir nach Beobachtung einiger Lernzielkontrollen die Frage, ob die gemachten Fehler der Schülerinnen und Schülern (SuS) nicht weit mehr Potential beinhalten als die bloße Überprüfung von erworbenen Kompetenzen mit Blick auf eine Notengebung. Im Rahmen des Studienprojektes für das Fach Mathematik beschäftige ich mich deswegen mit der Planung, Durchführung, Auswertung und Besprechung einer Lernzielkontrolle zum Thema Trigonometrie (Klasse 9) mit dem Schwerpunkt der Fehleranalyse und des Lernens aus Fehlern. Im Mittelpunkt des Projektes steht die Frage: „Welche Erkenntnisse liefert eine Analyse der Fehler in einer Lernzielkontrolle zum Thema Trigonometrie in der 9ten Klasse?“.

Für die Beantwortung dieser Frage wird folgendes Begriffsverständnis aus mathematikdidaktischer Sicht zugrunde gelegt: „Ein Fehler ist eine Äußerung, die gegen die allgemeingültigen Aussagen und Definitionen der Mathematik sowie gegen allgemein akzeptiertes mathematisch-methodisches Vorgehen verstößt“ (Heinze, 2004, S. 223). Ausgehend von dieser Definition stützen sich die weiteren Überlegungen zur Beantwortung der Frage auf die empirischen und theoretischen Erkenntnisse zur Fehleranalyse, zur Klassifikation von Fehlern und zum Umgang mit Fehlern im Unterricht im Sinne eines Lernens aus Fehlern (z.B. Oser, Hascher & Spychiger, 1999).

Nach einer zwölfstündigen Unterrichtsreihe zum Thema Trigonometrie schreiben die SuS eine von mir erstellte Lernzielkontrolle. Im Rahmen der Korrektur der Lernzielkontrolle erfolgt eine Fehleranalyse und die Identifizierung von Fehlermustern anhand der oben genannten empirischen und theoretischen Bezugspunkte. Schließlich wird die Lernzielkontrolle in einer Unterrichtsstunde besprochen, in der der Fokus auf dem Lernen aus Fehlern liegt.

Als zentrales Ergebnis des Projektes kann festgehalten werden, dass typische Fehler selten im Bereich der Trigonometrie auftreten, sondern zum Beispiel eher beim Umformen von Gleichungen oder beim Anwenden einer Umkehrfunktion. Mein persönlicher Erkenntnisgewinn liegt vor allem in der Einsicht, dass die Sicherung von Verstehensgrundlagen eine zentrale Rolle bei der Vermeidung von Fehlern spielt, dass offenere Aufgabenstellungen weiteres Potential für eine Fehleranalyse aufweisen und welche Möglichkeiten es für einen produktiven Umgang mit Fehlern im Mathematikunterricht gibt.

Literatur:

Heinze, A. (2004). Zum Umgang mit Fehlern im Unterrichtsgespräch der Sekundarstufe I. Theoretische Grundlegung, Methode und Ergebnisse einer Videostudie. *Journal für Mathematik--Didaktik*, 25 (3--4), 221-244.

Oser, F., Hascher, T. & Spychiger, M. (1999). Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des „negativen“ Wissens. In W. Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern* (S. 11-41). Opladen: Leske + Budrich.

## Workshop 12: Latein

**#LateinundDeutschfürEuropa**

**Stephanie Natzel-Glei, Latein**

In unserem Workshop möchten wir die Besucher\*innen einladen zu einer Zeitreise von der Behandlung des Europa-Mythos in der Antike über Latein als Schlüsselsprache bis hin zum digitalen Unterricht in der Tablet-Klasse einer Europaschule.



## Latein für Europa: Vom Mythos zur Europaschule

Marijana Mamić, Latein

Die hier exemplarisch angewendete Texterschließungsmethode ‚Verstehendes Lesen‘ ist grundsätzlich transferierbar; Ziel ist der selbstständige Umgang von Schüler\*innen mit lateinischen Texten („Texte erschließen – Europa verstehen“?).

Das Übersetzen ist ein essentieller Bestandteil des Lateinunterrichts, bringt jedoch für viele Schüler\*innen Probleme mit sich. Um als Lehrkraft einem Motivations- und Leistungsschwund entgegenzuwirken und das Textverständnis zu fördern, sollte man daher über ein breites Repertoire an De- und Rekodierungsmethoden verfügen und sie den Schüler\*innen nahebringen. Aus diesem Grund bot sich die Texterschließungsmethode ‚Verstehendes Lesen‘ an, mit der gleichzeitig die Lesekompetenz verbessert werden sollte. Thematisch orientierte sich das Projekt am bekannten Europa-Mythos, welcher zudem den Ursprung der Ausbildungsschule als Europaschule legitimierte. Ziel des Projekts war es demnach, die Schüler\*innen einerseits dafür zu sensibilisieren, dass es eine Herangehensweise an den Text gibt, die auf den Inhalt und weniger auf spezielle Formen fokussiert, und andererseits ihre Selbstständigkeit beim Erfassen des Textes zu fördern, so wie es auch im Kernlehrplan der Sek. I und auf der Schulhomepage gefordert wird. Mithilfe von Leitfragen wurden die Schüler\*innen zunächst gezielt bei der Textvorerschließung gelenkt, bevor sie in einem weiteren Schritt eigenständig auf Basis der ihnen zur Verfügung stehenden deutschen und lateinischen Informationen Leitfragen formulieren und beantworten sollten. Schließlich stellte sich durch die Besprechungen der Texte und Übersetzungen und durch die Auswertung von Feedbackbögen heraus, dass die Schüler\*innen die Methode des ‚Verstehenden Lesens‘ nachvollzogen hatten und auch weiterhin selbstständig anwenden würden. Außerdem konnten sie erkennen, dass das Anwenden von Textvorerschließungsmethoden keine zusätzliche Belastung ist, sondern zu einem zielorientierten, motivierenden und selbstständigen Arbeiten führt.

Literatur:

Göttsching, Verena und Stefano Marino: Interpretieren im Lateinunterricht. Ein Handbuch. Göttingen 2017.

Jesper, Ulf: Lesendes Übersetzen: <https://www.latein-unterrachten.de/videos/fachdidaktik/lesendes-uebersetzen/>.

Kuhlmann, Peter: Fachdidaktik Latein kompakt. Göttingen 2012.

## Latein als Schlüsselsprache: Frühförderung der metasprachlichen Kompetenzen

Marie Föllin, Latein

Die Wahl von Latein als erster Fremdsprache parallel zu Englisch ab Klasse 5 stellt an Gymnasien mittlerweile eine Sonderkonstellation dar. Das Neue Gymnasium Bochum bietet jedoch einen Latein-Plus-Zweig an, in dem ein solcher Spracherwerb möglich ist.

Wie sinnvoll eine solche Paralleleinführung generell, aber gerade im Sinne der frühen Förderung allgemeinsprachlicher Kompetenzen vor allem im Grammatikbereich ist, versuchte das Studienprojekt aufzuzeigen. Das Ziel bestand darin, die Schüler\*innen die lateinische Sprache in ersten Ansätzen als ein System begreifen zu lassen, das sie auf andere Sprachen wie Englisch, aber auch Deutsch oder ggf. eine andere Muttersprache übertragen können. In Hinblick auf die Altersangemessenheit lag der Schwerpunkt auf dem Erlernen, Anwenden und Reflektieren einiger basaler grammatischer Termini und Phänomene wie beispielsweise der Grundwortarten, Satzglieder, KNG-Kongruenz oder auch Deklination/Konjugation.

Hierzu wurde in der 5. Klasse des Latein-Plus-Zweiges zunächst ein „Latein-Quiz“ mit den Schüler\*innen durchgeführt, um den aktuellen Stand ihrer Grammatikkompetenz zu evaluieren. In den folgenden Unterrichtsstunden wurden Einheiten mit verschiedenen Kompetenzschwerpunkten (Sprach-, Text- Methoden- und Sachkompetenz), jedoch immer unter dem metasprachlichen Fokus durchgeführt, wobei den Schüler\*innen sowohl implizit (durch die Übungen/Aufgaben/Tafelbilder) als auch explizit (Reflexion) die Relevanz metasprachlicher grammatischer Begrifflichkeiten und deren Anwendung aufgezeigt wurde.

Es zeigte sich, dass eine frühe Förderung der Schüler\*innen im metasprachlichen Bereich – ihrem Alter entsprechend – im Umgang mit (der lateinischen) Sprache Sicherheit gab und sie sich durch das regelmäßige Training wesentlich besser beim Übersetzen und beim Erlernen neuer grammatischer Elemente zurechtfinden und darüber reflektieren konnten. Gerade der Zeitpunkt zu Beginn ihres Spracherwerbs stellte sich hierfür als sinnvoll heraus, da Grundstrukturen geschaffen wurden, in die sie neu Erlerntes einordnen konnten und auf denen sie in Zukunft aufbauen können.

Literatur:

Klimek-Winter, Rainer: Latein in Klasse 5? Latein in Klasse 5!, in: Lehren & lernen 28/3 (2002), S. 43-53.

Kuhlmann, Peter: Lateinische Grammatik unterrichten. Didaktik des lateinischen Grammatikunterrichts, (Studienbücher Latein. Praxis des altsprachlichen Unterrichts), Bamberg 2014.

Große, Maria: Pons Latinus – Modellierung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts. In: InfoDaF – Informationen Deutsch als Fremdsprache 1 (2014), S. 70-89.

## **Wortschatzarbeit in einer Tablet-Klasse: Analoge Sprache digital trainieren?**

**Charline Gerwert, Latein**

Das Projekt befasst sich mit dem funktionalen und dadurch motivierenden Einsatz der Wortschatzarbeit als Textvorerschließungsmethode:

Das Erlernen einer großen Menge an Vokabeln im Lateinunterricht, das im Kernlehrplan Sek. I unter der Rubrik Sprach- und Methodenkompetenz zu finden ist, stellt für viele Schüler\*innen eine anspruchsvolle Herausforderung dar. Darüber hinaus zeigt die Forschung, dass die überwiegende Mehrzahl aller Fehler Vokabelverständnisfehler sind und dass sich bei den Schüler\*innen aufgrund der mangelnden

Vokabelkenntnisse häufig eine innere Barriere aufbaut, sich mit einem lateinischen Text beschäftigen zu wollen. Um einen solchen Motivationsabfall zu vermeiden und einen stabilen Grundwortschatz aufzubauen, muss das Einüben von Vokabeln, die eine notwendige Voraussetzung für das Verstehen und Übersetzen eines lateinischen Textes bilden, ein wichtiger Bestandteil des Lateinunterrichts sein. Indem die Wortschatzarbeit sogar dafür genutzt werden kann, Lektionstexte vorzuerschließen, werden einerseits Vokabeln trainiert und vertieft, andererseits steht der Inhalt des lateinischen Textes im Fokus. Sich inhaltlich anhand von Bildern oder Schlüsselbegriffen Gedanken zu dem Thema des jeweiligen Textes zu machen, motiviert und aktiviert die Schüler\*innen und gibt Hilfestellungen für den anschließenden Übersetzungsprozess. So wurden während des Praxissemesters verschiedene Übungen zur Wortschatzarbeit, häufig in Form von Textvorerschließungsmethoden, erprobt und durch den Gebrauch der Tablets visualisiert. Dabei hat sich letztendlich herausgestellt, dass gerade systematische Wortschatzarbeit an den Lektionstexten in der siebten Klasse viele Vorteile bietet und den Schüler\*innen sehr hilft, motiviert an den Übersetzungstexten zu arbeiten und zu guten Ergebnissen während des De- und Rekodierungsprozesses zu gelangen.

Literatur:

Bartl, Florian: Wortschatzarbeit Latein leicht gemacht: Praxistipps, Methoden und Strategien für erfolgreiches Vokabellernen im Lateinunterricht, Augsburg 2018.

Hensel, Andreas: „Impulse für eine zeitgemäße Wortschatzarbeit im altsprachlichen Unterricht.“ Der Altsprachliche Unterricht, Nr. 2, 2018, S. 2 ff.

Ziemer, Stephan: „Die Schlüsselwort-Methode als neuer Impuls für die Wortschatzarbeit im Lateinunterricht.“ Pegasus-Onlinezeitschrift, Nr. 15, 2015, S. 157-162.

## Workshop 13: Geschichte

### Diagnoseaufgabe zur Werturteilskompetenz im Geschichtsunterricht.

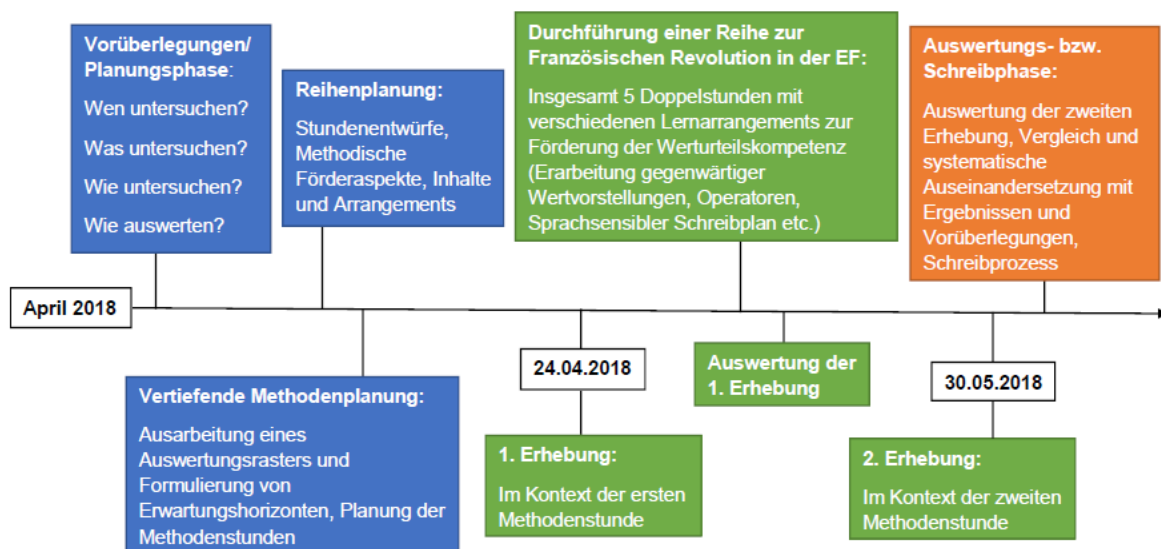
**Martin Wiertel, Geschichte**

Moderner Geschichtsunterricht vermittelt kein reines Faktenwissen, sondern orientiert sich an Kompetenzen. Vor diesem Hintergrund ist es erforderlich, die Lernstände der SuS möglichst valide, reliabel und objektiv festzustellen. Das zentrale Thema dieses Studienprojekts ist der Diagnoseprozess von

Lernständen am Beispiel der Werturteilskompetenz. Im Geschichtsunterricht ist diese Diagnose erforderlich, um Konsequenzen für die Kompetenzförderung zu ziehen.<sup>3</sup>

Es stellt sich die Frage, wie Werturteilskompetenz zu messen, zu graduieren und zu fördern ist. Da die Urteilskompetenz zweigeteilt ist und auch die dazugehörigen Operatoren zwischen einem Sach- und einem Werturteil unterscheiden<sup>4</sup>, sollten diese Unterschiede im Sinne der Schülerorientierung auch im Geschichtsunterricht thematisiert werden. Dies stellt Transparenz her und kommuniziert klar die methodischen Ziele des Unterrichts. Hinzu kommt, dass nach Rösen „[...] der Geschichtsunterricht die Schülerinnen und Schüler zur wertenden historischen Urteilsbildung befähigen muß.“<sup>5</sup>

Der Prozess der Planung, Konzeption, Durchführung und Auswertung einer Diagnoseaufgabe für die Werturteilskompetenz als „Königsdisziplin“ des Geschichtsunterrichts soll geschildert und reflektiert werden. In diesem Sinne werden auch Probleme und Erkenntnisse untersucht, die sich erst im Prozess selbst ergaben. Folgender Zeitstrahl verdeutlicht die wichtigsten Aspekte bei der Durchführung und Planung des Studienprojekts:



<sup>3</sup> Vgl. Kühberger, Christoph: Leistungsfeststellung im Geschichtsunterricht. Diagnose – Bewertung – Beurteilung. Schwalbach/Ts 2014, S. 9f.

<sup>4</sup> Vgl. Geschichte – Übersicht über die Operatoren.

URL: <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabiturgost/faecher/getfile.php?file=3946>. Abgerufen am 08.06.2018.

<sup>5</sup> Rösen, Jörn: Werturteile im Geschichtsunterricht, in: Bergmann, Klaus/Fröhlich, Klaus/Kuhn, Annette/Rösen, Jörn/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber 1997, S. 305.

Die Unsicherheit zu Beginn des Studienprojektes war sehr groß: Was soll man untersuchen? Wie soll man untersuchen und auswerten? Im Rückblick auf Planung und Durchführung des Projekts ergeben sich viele Aspekte, die für den eigenen Geschichtsunterricht relevant werden können. Denn die Diagnose ist ein wechselseitiger Prozess, in dem die eigene Planung reflektiert und angepasst wird.

Ein tieferes Verständnis für die Prozesse und die Sinnhaftigkeit von Diagnoseaufgaben für den Geschichtsunterricht eröffnen neue Möglichkeiten, individuell zu fördern.<sup>6</sup> Die Planung einer Diagnoseaufgabe schärft insofern den Blick auf die didaktische Planung und die Prinzipien des Fachs Geschichte.

Literatur:

Kühberger, Christoph: Leistungsfeststellung im Geschichtsunterricht. Diagnose – Bewertung – Beurteilung. Schwalbach/Ts 2014.

Conrad, Franziska: Perspektivübernahme, Sachurteil und Werturteil. In: Geschichte lernen 24, Heft 139/2011.

Rüsen, Jörn: Werturteile im Geschichtsunterricht, in: Bergmann, Klaus/Fröhlich, Klaus/Kuhn, Annette/Rüsen, Jörn/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber 1997, S. 304-308.

## **Kompetenzförderung ist eine der zentralen Aufgaben im Unterricht – wie gelingt das im Fach Geschichte? Das Analysieren von historischen Reden in der Q2 fördern**

**Jan-Kristian Gehls, Geschichte**

Gemäß den Bildungsstandards ist der Unterricht unserer Zeit auf Kompetenzen ausgelegt. Für Lehrerinnen und Lehrer (LuL) muss es aus diesem Grund von großer Bedeutung sein, zu wissen, wie verschiedene Kompetenzen gefördert werden können. Zu untersuchen, wie dieses Ziel im Geschichtsunterricht erreicht werden kann, erscheint vor diesem Hintergrund lohnend. Aus der Fülle der Kompetenzen wurde in diesem Fall das Analysieren von Quellen ausgewählt. Das Arbeiten mit Quellen ist im Geschichtsunterricht essenziell. Diese Form des Arbeitens zu vermitteln und zu fördern, ist für eine Geschichtslehrkraft daher von großer Wichtigkeit. Innerhalb dieses Studienprojektes wurden schriftliche Quellen ausgesucht – genauer die Gattung der historischen Reden.

Oftmals wird mit dieser Quellengattung im Geschichtsunterricht nicht fachgerecht umgegangen, sodass eine Förderung dieser Kompetenz wünschenswert erscheint. Historische Reden sind nämlich nicht einfach geschriebene Texte, sondern Texte, die einst vorgetragen worden sind. Daher darf nicht nur der Text im

---

<sup>6</sup> Vgl. §1 Recht auf Bildung, Erziehung und individuelle Förderung. Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) 2005.

Mittelpunkt stehen. Zahlreiche weitere Faktoren wie Aspekte des Vortrages, das Publikum oder das Medium einer Aufzeichnung bieten interessante Ansätze einer Analyse von historischen Reden. Diese Ansätze können in der Schule umgesetzt werden. Autoren wie Morat und Blanck, Pandel oder Tischner haben sich ausgiebig mit diesem Thema auseinandergesetzt und hilfreiche Modelle und Herangehensweisen für die hier intendierte Förderung erarbeitet.

Auf deren Grundlage wurde ein Konzept zur Förderung von historischen Reden entworfen. Insgesamt standen für dieses Projekt drei Schulstunden à 70 Minuten zur Verfügung. Die Rahmenstunden wurden dazu genutzt, die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler (SuS) zu erheben. Dazu lernten sie in diesen Stunden jeweils eine historische Rede kennen, die sie mithilfe des ihnen ausgeteilten Materials analysieren sollten. Die Art des Materials war identisch. Das bedeutet, dass den SuS ein Ausschnitt der Rede und Informationen zum Redner, den Umständen oder des Ortes vorlagen. Somit trug allein die Kompetenz der SuS dazu bei, wie sie dieses Material benutzten. In der zweiten Stunde wurde versucht, die Kompetenz mithilfe der Ideen aus der Literatur zu fördern. Folglich wurde anschließend ein Kompetenzzuwachs erwartet. Dieser fand tatsächlich statt, allerdings auf einem eher geringen Niveau. Dennoch ließ dieses Ergebnis einen interessanten Erkenntnisgewinn zu. Der Unterricht ist der Ort, an dem Kompetenzen von SuS mithilfe der Lehrkraft gefördert werden. Wenn SuS also, wie eingangs beklagt worden ist, Quellen nicht adäquat analysieren können, liegt dies an der Gestaltung und Reflexion des durchgeführten Unterrichtes.

Literatur:

Morat, Daniel; Blanck, Thomas: Geschichte hören. Zum quellenkritischen Umgang mit historischen Tondokumenten, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 66 (2015) S. 703-726.

Pandel, Hans-Jürgen: Reden als Quellengattung, in: Geschichte lernen 85 (2002), S. 6-13.

Tischner, Christian: Historische Reden im Geschichtsunterricht, Schwalbach 2008.

### **„Nichts ist so alt wie die Zeitung von gestern“ – Förderung der Gattungskompetenz im Bereich Zeitungsartikel**

**Patrick Wachs, Geschichte**

Die Zeitung ist – trotz Auflagenschwund und viel beschworener „Zeitungskrise“ – seit Jahrzehnten ein elementares Medium des gesellschaftlichen Diskurses. Es ist heute jedoch festzustellen, dass das Lesen einer ganzen, gedruckten Zeitung für viele Schüler\*innen eine besondere Alteritätserfahrung bietet. Schüler\*innen einen fundierten, kritischen Umgang mit diesem oftmals ungewohnten Medium nahezubringen, das als historische Quelle sowohl in didaktischen Überblickswerken wie auch Schulbüchern eher stiefmütterlich behandelt wird, war Ziel des durchgeführten Projekts. Dabei bieten Zeitungen eine quasi immanente Multiperspektivität und nahezu unendliche Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung.

Jedes Medium, sei es ein Foto, ein Text oder ein Film, bedarf seiner eigenen Form der Analyse und Interpretation. Die Fähigkeit zur fachgerechten Analyse wird i.d.R. als Methodenkompetenz bezeichnet. Im Sinne der Gattungskompetenz nach H.-J. Pandel erscheint es jedoch sinnvoll die Schüler\*innen zu befähigen für jede Subkategorie, sprich jede Gattung von Text, ein festes „Handwerkszeug“ zur fachgerechten Analyse und Interpretation zu entwickeln.

Die Schüler\*innen aus zwei EF-Kursen wurden jeweils zu Beginn und zum Ende des Projektzeitraums getestet. Testaufgabe war hierbei, die Analyse eines Zeitungsartikels, wobei auf ein in der Zwischenzeit erarbeitetes und mehrfach angewendetes Analyseraster zurückgegriffen werden konnte. Die Schüler\*innentexte wurden mithilfe eines Kriterienrasters bewertet, wobei zu jedem Kriterium vier Niveaustufen unterschieden wurden. Dabei umfassten die Kriterien sowohl formale als auch inhaltliche Aspekte.

Nach Abschluss des Projekts zeigte sich eine grundsätzliche Zunahme der Gattungskompetenz, wobei gerade auch leistungsschwächere Schüler\*innen einen Kompetenzzuwachs zeigten. Es ist jedoch auffällig, dass dieser Kompetenzzuwachs nicht in allen Kriterienbereichen gleichermaßen zu finden ist. Überraschend ist, dass gerade bezüglich jener Kriterien, die den Schüler\*innen schon vor dem Projekt bewusst gewesen sein sollten, nur ein geringer Kompetenzzuwachs zu diagnostizieren ist.

Literatur:

Kuchler, Christian: Zwischen geschichtsdidaktischer Forschung und aktuellem Unterrichtseinsatz: Historisches Lernen und Zeitungen; In: Christian Kuchler/Benjamin Städter (Hrsg.): Zeitungen vom gestern für das Lernen von morgen? Historische Tagespresse im Geschichtsunterricht (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 11) Göttingen 2016, S. 31-49.

Kühberger, Christoph: Leistungsfeststellung im Geschichtsunterricht. Diagnose – Bewertung – Beurteilung, Schwalbach/Ts. 2014.

Sauer, Michael: „Was sich begeben und zugetragen hat“. Die Zeitung als Quelle im Geschichtsunterricht; In: Markus Bernhardt (Hg.): Bilder – Wahrnehmungen – Konstruktionen. Reflexionen über Geschichte und historisches Lernen. Festschrift für Ulrich Mayer zum 65. Geburtstag, Schwalbach/Ts. 2006, S. 242-255.

## Workshop 14: Bildungswissenschaften/Deutsch

### Lesen wollen – Leser\*in sein. Habituelle Lesemotivation und Leseinteresse im Verlauf des Gymnasialbesuchs.

Stefan Reiners, Bildungswissenschaften

Lesekompetenz ist eine der zentralen Kulturtechniken, die fächerübergreifend, aber ganz besonders im Deutschunterricht erworben werden sollen. Doch nicht nur in Lehrerzimmern, sondern auch in der Forschung wird spätestens seit PISA 2000 immer wieder über die mangelnde Lesekompetenz und -motivation von SuS geklagt. Dass Lesemotivation große Auswirkungen auf die Lesekompetenz hat und sich gleichzeitig als interventionsnäher darstellt als kognitive Dispositionen und Lesetechniken der SuS, kann als gegeben angesehen werden. Das Gymnasium hat laut Forderungen der KMK explizit die Aufgabe, die Lesefreude der SuS zu stärken und auch Lehrerinnen und Lehrer (LuL) versprechen sich durch die Auswahl von Kinder- und Jugendliteratur (KJL) für den Literaturunterricht in der Unter- und Mittelstufe höhere Motivation und dadurch bessere Lernerfolge; immerhin bestimmt Motivation kurzgesagt „was, wann und wie wir lernen“ (Schunk & al. 2010, 5). Es kann hier aber nicht nur situative Motivation angestrebt werden: Vielmehr muss Ziel von Schule sein, bei den SuS *habituelle Lesemotivation (hL)* zu generieren, sodass SuS das Lesen in ihren Habitus aufnehmen, sich selbst als Leser\*innen ansehen.

Vor dem Hintergrund der Forderungen der KMK muss nun angenommen werden, dass (1) im Verlaufe des Schulbesuchs die Lesemotivation zunimmt und vor dem Hintergrund der Forschung, dass (2) der Unterschied in der Lesemotivation zwischen Jungen und Mädchen immer größer wird. Gleichzeitig wird erhofft, dass (3) interessante Literatur im Unterricht, wie etwa KJL, auch die Lesemotivation steigert. Um diese Hypothesen zu prüfen, wurde der *Fragebogen zur habituellen Lesemotivation (FHLM)* (Möller & Bonerad 2007) in abgewandelter Form eingesetzt, um neben der *hL* auch die Auswirkung des Interesses an Schullektüren auf die *hL* zu untersuchen.

Die Ergebnisse der Erhebung, einer Diagnose des Ist-Zustands dreier Kurse (5., 8. Klasse und Q1), lassen allerdings vermuten, dass (1) die Lesemotivation im Verlaufe der Schulzeit stark abnimmt, (2) die Heterogenität innerhalb eines Kurses im Verlaufe der Zeit kaum zunimmt, gleichzeitig die Motivation von Jungen und Mädchen homogener wird und (3) zwar interessante Literatur die Lesemotivation leicht steigert, allerdings uninteressante Literatur dieser auch schaden kann.

Insgesamt zeigt sich, dass, obwohl Lesemotivation interventionsnah erscheint, diese Intervention sich doch komplexer gestaltet als die bloße Lektürewahl. Außerdem lässt sich konstatieren, dass hier Handlungsbedarf bezüglich der Lesemotivation besteht, da das Maß ihrer Abnahme besorgniserregend ist.

Literatur:

Möller, Jens; Bonerad, Eva-Marie (2007): Fragebogen zur habituellen Lesemotivation. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 54, S. 259-267.



Möller, Jens; Schiefele, Ulrich (2004): Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analyse im Rahmen von PISA 2000. Hrsg. v. Ulrich Schiefele u.a. Wiesbaden, S. 101-124.

Schunk, Dale H.; Pintrich, Paul R.; Meece, Judith L. (2010): Motivation in Education. Theory, Research and Applications. London.

## **Kinder des Saturn. Zum Theorie-Praxis-Verhältnis eines ästhetischen Studienprojekts über Melancholie der Forschungsklasse für schul- und unterrichtsbezogene Forschung.**

**Sylvia Gertrud Hundenborn, Deutsch**

Der Beitrag ‚Kinder des Saturn‘ zeigt über das kunstdidaktische Konzept Ästhetischer Forschung von Helga Kämpf-Jansen paradigmatisch eine transdisziplinäre Verknüpfung von Theorie und Praxis, von Fachdidaktik, Schule und Wissenschaft auf. Am Beispiel des Projekts ‚Forschendes Lernen in der Lehrerbildung‘ der Universität zu Köln soll dargelegt werden, wie sich ein in der Forschungsklasse für schul- und unterrichtsbezogene Forschung konzipiertes kunstwissenschaftliches Forschungsvorhaben im gymnasialen Kunstunterricht der Sekundarstufe II durchführen lässt, dessen Ergebnisse auf weiterführende fachdidaktische Fragen der Unterrichtsentwicklung verweisen, welche interdisziplinär im Rahmen kunst- und deutschdidaktischer Forschung bearbeitet werden und wiederum eine mögliche Lehrerprofessionalisierung – insbesondere über die Ausbildung einer ästhetisch-forschenden Haltung – in den Blick nehmen.

Zur empirischen Fundierung und weiteren Theoriebildung realisiert das (literar-)ästhetische Forschungsprojekt eine Teilnahme im Feld, um folgende Forschungsfragen in den Blick zu nehmen:

- Wie entwickeln sich im Rahmen ästhetischer Forschungsprojekte der Schülerinnen und Schüler sowohl die forschenden Praxen der Reflexion und Verbalisierung als auch die künstlerisch-praktischen Gestaltungsfertigkeiten, d.h. die Qualität der kreativ-ästhetischen Performanz?
- Wie lassen sich die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler zum Phänomen der Melancholie beschreiben und inwiefern sensibilisiert Ästhetische Forschung für das Phänomen?

Ästhetische Forschung vollzieht sich in drei Schritten: (1) Um das eigene Vorverständnis zu klären und die Vorstellungen, d.h. implizite Theorien von Lehrer/-innen zu erfassen, setzt sich die unterrichtende Lehrkraft zunächst selbst mit dem Untersuchungs- und Lerngegenstand Melancholie ästhetisch forschend auseinander. Nach fachlicher Klärung steht (2) die Schülerperspektive im Mittelpunkt, indem eine ausgewählte Lerngruppe der Sekundarstufe II eigene ästhetische Forschungsvorhaben im Hinblick auf die Frage nach der Bedeutung von Melancholie für die eigene Lebenswelt entwickelt; deren Lernvoraussetzungen, Sichtweisen, subjektive Theorien und soziale Konstruktionen (Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler zum Phänomen der Melancholie) werden (3) über eine qualitative Studie zur Hypothesengenerierung erfasst. Erhebungsinstrument ist die schriftliche Befragung, Auswertungsmethode

die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring. Die Ergebnisse in Bezug auf deren curriculare und unterrichtspraktische Bedeutung bilden die Grundlage für die Konzeption eines hermeneutisch ausgerichteten Unterrichtsvorhabens im Fach Deutsch der gymnasialen Oberstufe, welches Melancholie als Sinnzuweisung (Lesart des Romans *Der Zauberberg* von Thomas Mann) setzt und diesen Lerngegenstand didaktisch strukturiert.

Als Kunstlehrerin und ehemalige Teilnehmerin der Forschungsgruppe für schul- und unterrichtsbezogene Forschung im Rahmen des interdisziplinären Projekts ‚Forschendes Lernen in der Lehrerbildung‘ der Universität zu Köln unterstütze ich in projektbezogener Arbeit meine Schülerinnen und Schüler beim Erleben und Erforschen von Emotionen. Im Sinne des Forschenden Lernens agieren die Schülerinnen und Schüler selbst als Forscher/-innen, setzen sich über die drei Bezugsebenen der Ästhetischen Forschung (vgl. Kämpf-Jansen 2012) mit dem Phänomen der Melancholie auseinander und orientieren sich dabei an individuellen Alltagserfahrungen, an künstlerischen Strategien (z. B. Displacement, Mapping) und Kunstkonzepten im Bereich aktueller Kunst sowie an wissenschaftlichen Methoden, wobei der zu erforschende Gegenstand Melancholie durch eine Vielzahl vernetzter Annäherungsweisen aus künstlerischen, alltäglichen oder theoretischen Kontexten aufgegriffen, bearbeitet und geklärt wird.

Literatur:

Blohm, Manfred/Heil, Christine/Peters, Maria/Sabisch, Andrea/Seydel, Fritz (Hg.): Über Ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen. München 2006. S. 141-147.

Brenne, Andreas: ‚Im Herz der Finsternis‘. Forschendes Lernen im Kontext kunstpädagogischer Suchbewegungen. In: Engels, Sidonie/Preuss, Rudolf/Schnurr, Ansgar (Hg.): Feldvermessung und Kunstdidaktik. Positionsbestimmungen zum Fachverständnis. München 2013. S. 93-101.

Kämpf-Jansen, Helga: Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. 3. Auflage. Marburg 2012.

Klibansky, Raymond/Panofsky, Erwin/Saxl, Fritz: Saturn und Melancholie. Studien zur Geschichte der Naturphilosophie und Medizin, der Religion und der Kunst. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1998.

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz 2010.

