

Karim Fereidooni, Kerstin Hein, Katharina Kraus (Hg.)

Theorie und Praxis im Spannungsverhältnis

Beiträge für die Unterrichtsentwicklung

WAXMANN

Gemeinsam Schule gestalten / Collaborative school development

herausgegeben von
Martin Drahm und Jonas Scharfenberg

Band 2

Karim Fereidooni, Kerstin Hein,
Katharina Kraus (Hg.)

Theorie und Praxis im Spannungsverhältnis

Beiträge für die Unterrichtsentwicklung



Waxmann 2018
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Gemeinsam Schule gestalten/ Collaborative school development, Band 2

ISSN 2512-8612

Print-ISBN 978-3-8309-3921-4

E-Book-ISBN 978-3-8309-8921-9

© Waxmann Verlag GmbH, 2018

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Düsseldorf;

Anne Breitenbach, Münster

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort 7

Karim Fereidooni, Kerstin Hein und Katharina Kraus

Theorie und Praxis von Unterricht im Spannungsverhältnis – Eine Einführung 9

Fachdidaktische Perspektiven

Nina Simon und Karim Fereidooni

Rassismuskritische Fachdidaktik 17

Kerstin Hein

Gegenstandsbezogene Fachdidaktische Entwicklungsforschung am

Beispiel des mathematikdidaktischen Projekts MuM-Beweisen 31

Katharina Kraus und Johannes Schimming

Spielfeld statt Spielregel

Der Evangelische Religionsunterricht als verbindliches Fach inmitten einer

nichtkonfessionellen Mehrheitsgesellschaft. Eine explorative Untersuchung 49

Björn Bartram und Timm Wilke

Aus der Forschung in die Schule

Gestaltung einer lernortübergreifenden Summer School zum

Thema Nanotechnologie durch Fachdidaktische Transferforschung 67

Frank Heisel und Raphael Büttner

Politische Bildung im Fremdsprachenunterricht

Theoretische Überlegungen und Ansätze für

den schulischen Fremdsprachenunterricht 83

Eileen Hage, Kristina Koebe und Susanne Tanejew

Exklusive Literatur inklusiv modellieren 99

Lisa König

„Lass uns das zusammen machen!“

Literarische Anschlusskommunikation im aktiven Medienhandeln

von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe 117

Franziska Rein und Jannis Seidemann

Historisches Lernen im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt
geistige Entwicklung – Zur Notwendigkeit neuer theoretischer
Antworten auf praxisrelevante Probleme 133

Überfachliche Perspektiven

Anastasia Schönfeld

Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion in der Kommunikation
von Lehrenden: (Selbst-)Supervision im Unterricht
Ein Beitrag zur Unterrichtsentwicklung 147

Anne Köster

Bildung für nachhaltige Entwicklung in Berliner Schulen
Eine Analyse des Theorie-Praxis-Transfers am Beispiel
von drei Workshops des Globalen Lernens 161

Mina Ghomi

Erfolgsfaktoren für die Integration digitaler Medien im Unterricht 179

Thomas Lind

Unterricht nachhaltig weiterentwickeln – Welchen Beitrag kann
schulische Personalentwicklung leisten? 195

Liste der Autor*innen 211

Liste der Critical Friends 213

Vorwort

Gesellschaftliche Entwicklungen und bildungspolitische Entscheidungen, aber auch wissenschaftliche Forschungsergebnisse sind regelmäßige Motoren für Schulentwicklungsprozesse. Schulen empfinden diese kontinuierliche Entwicklungsarbeit häufig als belastend, weil sie sich im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen von Politik, Wirtschaft, Schulaufsicht, Eltern sowie Schüler*innen einem hohen öffentlichen Druck ausgesetzt sehen.

Derzeit sind die größten Herausforderungen für Schulen der Umgang mit der zunehmenden Heterogenität ihrer Schüler*innen und zwar unabhängig von der Schulstufe, Schulform und vom Bildungsgang. Ursachen hierfür sind einerseits internationale und globale Migrationsbewegungen, die zu einer größeren Vielfalt in den Schulen führen, andererseits die Diversifizierung der Lebensentwürfe, aber auch der sozialen Bedingungen, die fortschreitende Säkularisierung der Gesellschaft, die ebenso große Auswirkungen auf das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen haben wie die Digitalisierung. Hinzu kommt die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, die unter dem Stichwort Inklusion die Vielfalt der Kinder im Klassenzimmer durch besondere Unterstützungsbedarfe noch einmal erhöht.

Der Anspruch, jedem Kind und Jugendlichen gerecht zu werden, den Bildungsauftrag angemessen zu erfüllen und durch individuelle Förderung die Potenziale aller Schüler*innen bestmöglich zu entfalten, stellt hohe Anforderungen an die Professionalität der Lehrkräfte.

Lehr-Lern-Prozesse sind zudem höchst komplex und störanfällig: Die Wissenschaft im Allgemeinen und die Fachdidaktik im Besonderen leisten hier einen wichtigen Beitrag zur Unterstützung der Schulen und (angehender) Lehrer*innen, denn sie fokussieren das zentrale „Geschäft“ von Schule: den Unterricht.

Die vorliegenden Beiträge berühren sehr unterschiedliche Aspekte des komplexen Unterrichtsgeschehens. Was sie verbindet, ist das Interesse aller Autor*innen an der Weiterentwicklung von Unterricht durch (fach-)didaktische Forschung hinsichtlich der veränderten Bedingungen des Lernens und Lehrens in einer Gesellschaft, die sich durch zunehmende Diversität auszeichnet.

Ob es um das Scaffolding im Mathematikunterricht, die politische Bildung im Fremdsprachenunterricht, graduelle Konfessionalität im evangelischen Religionsunterricht, neue Formen von Lernaufgaben im digitalen Zeitalter, rassismuskritische Didaktik oder inklusiven Literaturunterricht geht: Die Beiträge setzen wichtige Im-

pulse für die Weiterentwicklung von Lehr-Lern-Prozessen auf der Grundlage wissenschaftlicher Forschung und deren Transfer in den Unterricht.

Dabei sind die Steuerung von Unterricht und die Unterrichtsentwicklung durch Lehrer*innen fest im Blick. Sowohl die Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion von Kommunikationsprozessen im Unterricht als auch die Kooperation und Koordinierung im Lehrer*innenkollegium als Voraussetzung für gelingende Schul- und Unterrichtsentwicklung werden in einzelnen Beiträgen thematisiert.

Den Unterricht mit Unterstützung der Wissenschaft, insbesondere der (Fach-) Didaktik, theoretisch zu überdenken, seine Weiterentwicklung auf der Basis gesicherter Forschungsergebnisse zu initiieren und zu steuern sowie Möglichkeiten zu beschreiben statt Probleme und Defizite zu beklagen, ist Voraussetzung dafür, die Dynamik der gesellschaftlichen Entwicklung in erfolgreiches pädagogisches Handeln umzusetzen. Hierfür bietet dieser Sammelband mehr als nur Anregungen.

Ministerialdirigentin Susanne Blasberg-Bense

Leiterin der Abteilung 3 – Berufliche Bildung, Prävention und Integration, Ganztage, Kirchen- und Religionsgemeinschaften im Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen

Karim Fereidooni, Kerstin Hein und Katharina Kraus

Theorie und Praxis von Unterricht im Spannungsverhältnis – Eine Einführung

Die Weiterentwicklung von Unterricht ist angesichts gesellschaftlicher Wandlungsprozesse zentral für das Lernen der Schüler*innen. Die Schulpraxis allein kann keine Antworten auf aktuelle Herausforderungen finden, wie die inklusive Beschulung heterogener Lerngruppen. Vielmehr bedürfen Lehrkräfte für eine fundierte Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen Unterstützung seitens der Wissenschaft. Die wissenschaftliche Fachdidaktik wiederum sollte in ihrer Forschung auf Probleme der Schul- und Unterrichtspraxis eingehen, um einen erfolgreichen Transfer in die Schule vorzubereiten.

Die Beiträge dieses Bandes widmen sich dem Spannungsfeld von wissenschaftlicher Theoriebildung und unterrichtlicher Praxis. Zur Bewältigung aktueller Herausforderungen des Schulunterrichts wird aus fachspezifischer und überfachlicher Perspektive eine Brücke geschlagen zwischen (fach-)didaktischer Forschung und Unterrichtspraxis. Inklusion in den unterschiedlichen Fachdisziplinen wie Deutsch und Geschichte, die überfachliche Integration digitaler Medien, fachübergreifende Sprachförderung wie beispielsweise in Mathematik, Globales Lernen, rassismussensibler Fachunterricht sowie Religionsunterricht in einer nichtkonfessionellen Mehrheitsgesellschaft sind daher Themen, die in den einzelnen Beiträgen aufgegriffen werden.

Methodologisch gibt es unterschiedliche Arten das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis zu bearbeiten. In verschiedenen Forschungsformaten können das Analysieren von Unterricht und Schulentwicklungsprozessen oder auch das Gestalten von Unterricht im Fokus stehen. Dabei können auch beide Aspekte miteinander verzahnt werden wie beispielsweise in der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung. In diesem Band werden u. a. Lerngegenstände rekonstruiert bzw. spezifiziert sowie Lernumgebungen entwickelt und erprobt. Die Befragungen von Lehrkräften zu unterschiedlichen Themen werden theoretisch eingebunden und für Praxisprobleme aus der Theorie Handlungsempfehlungen für den Unterricht bzw. der Schule als Organisationsinstitution des Unterrichts abgeleitet.

Fachdidaktische Perspektiven

Innerhalb des Spannungsfelds von fachdidaktischer Theorie und unterrichtlicher Praxis setzen die nachfolgend vorgestellten Beiträge unterschiedliche thematische Schwerpunkte. Diese werden fachspezifisch für die Politikdidaktik, Mathematikdidaktik, Religionsdidaktik, Chemiedidaktik, Fremdsprachendidaktik, Deutschdidaktik und Geschichtsdidaktik verhandelt:

In ihrem Beitrag *Rassismuskritische Fachdidaktik* erläutern Nina Simon und Karim Fereidooni in einem theoretischen Zugang die Notwendigkeit einer rassismuskritischen Fachdidaktik, die sich auf alle Fächer bezieht. Dafür erläutern sie zunächst die Begriffe Rassismus, der ein kaum zu vermeidendes Strukturierungsmerkmal unserer Gesellschaft darstellt, und Rassismuskritik, die versucht rassismusrelevante Wissensbestände aufzugreifen und zu kritisieren. Auf dieser Basis beschreiben die Verfasser*innen die Fachdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft, die reflektieren muss, inwiefern durch Fachunterricht Rassismen reproduziert und damit an die Lernenden weitergeben werden. Auf dieser Grundlage werden die Prämissen und Herausforderungen einer rassismuskritischen Fachdidaktik herausgearbeitet mit denen ein, wenn auch nicht rassismussensibler, aber rassismussensibler Unterricht gestaltet werden kann.

Kerstin Hein setzt sich in ihrem Beitrag mit dem Titel *Gegenstandsbezogene Fachdidaktische Entwicklungsforschung am Beispiel des mathematikdidaktischen Projekts MuM-Beweisen* mit dem Forschungsformat Fachdidaktische Entwicklungsforschung auseinander, indem sie zunächst deren allgemeine Grundlagen vorstellt und danach einen Überblick über die konkreten Arbeitsbereiche der gegenstandsbezogenen Fachdidaktischen Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell präsentiert. Das Anwendungsbeispiel stammt aus dem Bereich der Fachdidaktik Mathematik und beschäftigt sich im Kern mit dem Dissertationsprojekt der Verfasserin, *MuM-Beweisen*, in dem der Lerngegenstand *Logische Struktur des formalen mathematischen Argumentierens* in den Jahrgangsstufen 8–12 fokussiert wird. Anschließend werden die Chancen und Herausforderungen des Forschungsformats reflektiert.

Katharina Kraus und Johannes Schimming beschreiben in ihrem Beitrag *Spielfeld statt Spielregel. Der Evangelische Religionsunterricht als verbindliches Fach inmitten einer nichtkonfessionellen Mehrheitsgesellschaft. Eine explorative Untersuchung* den theoretischen Rahmen zur Bewältigung der Paradoxie eines konfessionellen Faches innerhalb eines pädagogischen Kontextes mehrheitlicher Konfessionslosigkeit. Aus Interviews mit Akteur*innen aus drei mitteldeutschen Schulen rekonstruieren sie die Metapher des „Spielfeldes“ als integrativen Bezugsrahmen des Schullebens: Konfessioneller Unterricht eröffnet einen Raum für gemeinsames Lernen durch Markierungen anstelle von Regulierungen.

Björn Bartram und Timm Wilke beschreiben in ihrem Beitrag *Aus der Forschung in die Schule. Gestaltung einer lernortübergreifenden Summer School zum Thema Nanotechnologie durch Fachdidaktische Transferforschung* die Entwicklung einer Lernumgebung zum Thema Nanotechnologie für den Chemieunterricht. Ausgehend von

der Bedeutung des Themas in der Forschung und für den Fachunterricht, wird der Lerngegenstand „Nanotechnologie“ mit Hilfe der fachdidaktischen Rekonstruktion erschlossen und zu diesem Lernendenperspektiven erhoben und Barrieren zur Implementierung identifiziert. Auf dieser Grundlage wurde das Design einer Summer School für Lehrkräfte und Lernende entwickelt, das in diesem Beitrag vorgestellt wird. Die Summer School zum Thema Nanotechnologie wurde mit Hilfe der fachdidaktischen Transferforschung durchgeführt und schließlich für die Implementation in die Schule reflektiert.

Frank Heisel und Raphael Büttner setzen sich in ihrem Beitrag *Politische Bildung im Fremdsprachenunterricht. Theoretische Überlegungen und Ansätze für den schulischen Fremdsprachenunterricht* mit der Frage auseinander, wie der Fremdsprachenunterricht seinem politischen Bildungsauftrag begegnen kann. Die Verfasser nehmen zu diesem Zweck zunächst die Forderung der politischen Bildung als fächerübergreifendes Prinzip in den Blick, bevor die konzeptuelle Integration der politischen Bildung in den Fremdsprachenunterricht in das Zentrum ihres Beitrags gerückt wird. Die Verfasser fokussieren das Potential der politischen Bildung auf Ebene der Ziele, Inhalte und Methoden für den Fremdsprachenunterricht, indem sie theoriegeleitete Ansätze zur unterrichtlichen Umsetzung formulieren.

Innerhalb der Deutschdidaktik sind Zugänge zu inklusivem Lernen vor allem für die Primarstufe entwickelt worden. Beiträge für einen binnendifferenzierten Unterricht in der Sekundarstufe sind demgegenüber überschaubar. Dieses Desiderat veranlasst Eileen Hage, Kristina Koebe und Susanne Tanejew dazu, in ihrem Beitrag *Exklusive Literatur inklusiv modellieren* ein Unterrichtsmodell für einen inklusiven Literaturunterricht der Sekundarstufe I zu konzipieren. Dass sich ein sprachlich anspruchsvoller Text für binnendifferenzierten Literaturunterricht eignet, zeigen sie anhand methodischer Vorschläge zur Beschäftigung mit Schillers *Kabale und Liebe*. Zentral für ihre Unterrichtsideen ist das Konzept des gemeinsamen Kommunikationskerns, welches Lernende trotz unterschiedlicher Zugänge zum Gegenstand zu einer gemeinsamen Anschlusskommunikation führt.

Mit inklusivem medialem Lernen im Deutschunterricht der Grundschule setzt sich Lisa König auseinander. Im Zentrum ihres Beitrags *„Lass uns das zusammen machen!“: Literarische Anschlusskommunikation im aktiven Medienhandeln von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe* steht die literarische Anschlusskommunikation. Die Verfasserin stellt Ergebnisse einer Unterrichtseinheit vor, die im Rahmen des Verbundprojekts „Digitales Lernen – Stuttgart/Ludwigsburg“ (dileg-SL) durchgeführt wurde. Im Rahmen dieses Projekts bearbeiteten Schüler*innen ohne diagnostizierten Förderbedarf im Lerntandem mit Schüler*innen mit Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ – medial gestützt – das Kinderbuch „Der Grüffello“. Der Beitrag liefert Erkenntnisse dazu, inwiefern mediale und personelle Interaktionsangebote für die Förderung literarischer Anschlusskommunikation von inklusiv beschulten Lernenden wichtig sind.

Ebenfalls mit Inklusion, hier in Bezug auf die Geschichtsdidaktik, beschäftigt sich der Beitrag *Historisches Lernen im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Zur Notwendigkeit neuer theoretischer Antworten auf praxisrelevan-*

te Probleme von Franziska Rein und Jannis Seidemann. Dessen Ausgangspunkt bildet ein Problem der Schulpraxis: Wie kann historisches Lernen bei Schüler*innen mit einem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung beschrieben werden? Da Menschen mit Förderschwerpunkt bisher kaum im Fokus der Geschichtsdidaktik stehen, plädieren die Verfasser*innen für veränderte theoretische Antworten, um deren Geschichtsbewusstsein zu beschreiben. Dafür analysieren sie eine Unterrichtssituation einer Berufsschulgruppe mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bezug auf geschichtsdidaktische Theoriekonzepte.

Überfachliche Perspektiven

Perspektiven über die Fächergrenzen hinaus sind notwendig, um den Unterricht auf anderen Schulentwicklungsebenen und durch Maßnahmen wie Lehrer*innenfortbildungen, die Zusammenarbeit mit externen pädagogischen Einrichtungen und Schulleitungshandeln zu entwickeln. Dabei ist die Zusammenarbeit unterschiedlicher Partner*innen wie Schulleiter*innen, externer Pädagog*innen oder auch Fortbildner*innen nötig. Im Folgenden werden die Beiträge zu den Themen Unterrichtskommunikation von Lehrenden, Globales Lernen, Integration digitaler Medien und Schulleitungshandeln zur Unterrichtsentwicklung vorgestellt:

In ihrem Beitrag mit dem Titel *Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion in der Kommunikation von Lehrenden: (Selbst-)Supervision im Unterricht* geht Anastasia Schönfeld auf die Unterrichtskommunikation aus der Perspektive der Lehrenden ein. Mithilfe einer qualitativen Untersuchung wurden Lehrende zur Wahrnehmung und Reflexion ihrer eigenen Unterrichtskommunikation anhand eines eigenen Unterrichtsbeispiels befragt. Das Ziel des Beitrags ist es, die eigene Unterrichtskommunikation anhand von Kommunikationsparametern bewusster wahrzunehmen, zu reflektieren und positiv zu beeinflussen.

Anne Köster widmet sich in ihrem Beitrag *Bildung für nachhaltige Entwicklung in Berliner Schulen. Eine Analyse des Theorie-Praxis-Transfers am Beispiel von drei Workshops des Globalen Lernens* dem pädagogischen Konzept des Globalen Lernens und dessen Umsetzung im Rahmen von drei Bildungsangeboten an Berliner Schulen. Die Verfasserin geht zunächst auf die Grundlagen der Bildung für nachhaltige Entwicklung und auf die Spezifika des Globalen Lernens ein. Nachdem ein Überblick über das methodische Vorgehen präsentiert wird, folgt eine Darstellung der Dynamiken der Kooperation zwischen den Workshopleitungen und den Lehrpersonen, um anschließend den Transfer von Theorie und Praxis zu analysieren. Dabei liegt der Fokus zum einen auf der Passgenauigkeit zwischen den Workshopkonzepten und den Zielen sowie Inhalten der Bildung für nachhaltige Entwicklung und des Globalen Lernens und zum anderen auf deren Umsetzung in die pädagogische Praxis.

In dem Beitrag *Erfolgsfaktoren für die Integration digitaler Medien im Unterricht* untersucht Mina Ghomi Aussagen von Expert*innen unterschiedlicher Schulen zur

systematischen Integration digitaler Medien in den Unterricht. Dabei werden einerseits die Entwicklungsstände der Schulen bezüglich der Ausstattung mit digitalen Medien mit Hilfe des Modells der „Handlungsfelder für die systematische Integration digitaler Medien in Schule und Unterricht“ eruiert und andererseits Bewertungen der Lehrkräfte zum Einsatz digitaler Medien in die Unterrichtsgestaltung analysiert. Aus diesem Vergleich werden Handlungsempfehlungen für die systematische Integration digitaler Medien im schulischen Unterricht abgeleitet.

Thomas Lind geht in seinem Artikel *Unterricht nachhaltig weiterentwickeln – Welchen Beitrag kann schulische Personalentwicklung leisten?* der Frage nach, inwiefern durch schulische Personalentwicklung die professionelle Weiterentwicklung von Lehrer*innen so gestaltet werden kann, dass eine nachhaltige Unterrichtsentwicklung erreicht wird. Mit dem Ziel, Möglichkeiten der Weiterbildung für Lehrkräfte aufzuzeigen und den Transfer von Fortbildungsinhalten in die eigene Schule und den Unterricht zu gewährleisten, richtet sich der Beitrag vorrangig an Schulleitungen und Lehrkräfte. Ausgehend von Professionalisierungsoptionen im System Schule entwickelt der Verfasser Handlungsvorschläge, die darauf abzielen, durch gemeinsame Professionalisierung des Kollegiums und die koordinierte Professionalisierung einzelner Lehrkräfte, Voraussetzungen für eine gelingende Unterrichtsentwicklung zu schaffen.

Wir möchten allen Verfasser*innen des Sammelbandes, den Critical Friends, der Stiftung der Deutschen Wirtschaft, der Robert-Bosch-Stiftung, dem Alumni-Netzwerk der Stiftung der Deutschen Wirtschaft sowie dem Waxmann Verlag danken.

Karim Fereidooni, Kerstin Hein und Katharina Kraus

Fachdidaktische Perspektiven

Nina Simon und Karim Fereidooni

Rassismuskritische Fachdidaktik

Was Sie in diesem Beitrag erwartet

Basierend auf Erläuterungen zu Rassismus, Rassismuskritik sowie einem Plädoyer für eine theoretisch informierte, kritisch-reflexive und sich als „eingreifende [...] Wissenschaft“ (Kepser, 2013, S. 52) verstehende Fachdidaktik geht dieser Beitrag der Frage nach, unter welchen Prämissen rassismuskritische Fachdidaktik (er)möglich(t) werden kann und welche Herausforderungen damit verbunden sind. Die Notwendigkeit einer bisher nur marginal vertretenen rassismuskritischen Perspektive auf rassismurelevante Sachverhalte in den Fachdidaktiken stellt dabei den Ausgangspunkt der nachfolgenden Betrachtung dar. Dies ist auch insofern von Bedeutung, als dass den Fachdidaktiken neben dem Generieren wissenschaftlicher Erkenntnisse die Aufgabe zukommt, diese in fachdidaktische Umsetzungsvorschläge zu übersetzen, nicht zuletzt deshalb, um Lehramtstudent*innen, Referendar*innen und Lehrer*innen einen Zugang zum Feld rassismuskritischer Fachdidaktik zu ermöglichen.

Schlüsselbegriffe

Rassismus, Rassismuskritik, eingreifende Wissenschaft, rassismuskritische Fachdidaktik

1. Einführung

„Wissenschaft – befasst sich mit (...) der Störung etablierten Wissens durch neue Erkenntnisse (...)“ (Strohschneider, 2017, VI). Dieses Zitat stammt aus der Rede des Präsidenten der Deutschen Forschungsgemeinschaft mit dem Titel „Über Wissenschaft in Zeiten des Populismus“. In diesem Vortrag befasst sich Strohschneider u. a. mit der Rolle von Wissenschaft und Wissenschaftler*innen in Zeiten, in denen ‚Fake-News‘ und ‚Alternative-Facts‘ umhergeistern, Menschen sowie ihre Wahlentscheidungen davon beeinflusst werden und in denen ein genereller Antiintellektualismus en vogue ist. Dem Zitat kann u. a. folgende Erkenntnis entnommen werden: Die Störung etablierten Wissens durch die Wissenschaft ist sinnvoll und notwendig und besitzt eine produktive Wirkung.

Diesen Aspekt nehmen die Verfasserin und der Verfasser zum Anlass, um den konzeptionellen Mehrwert der Rassismuskritik für die Fachdidaktiken zu veranschaulichen.

Die störende Wirkung der wissenschaftlichen Konzeption der Rassismuskritik beinhaltet (dabei) zwei Annahmen: a) Rassismus strukturiert unser Wissen und unser gesellschaftliches Zusammenleben: b) die Kritik an diesen gesellschaftlichen Verhältnissen und der Anspruch auf ein rassismussensibles Zusammenleben, Lernen, Beschulen und Beschultwerden kann nur Realität werden, wenn Kritik am Status quo des rassismusrelevanten Zusammenlebens, Lernens, Beschulens und Beschultwerdens geübt wird.

In einer Migrationsgesellschaft ist eine rassismuskritische Fachdidaktik eine Notwendigkeit für (angehende) Lehrer*innen. Die Auseinandersetzung mit rassismusrelevanten Sachverhalten in den Fachdidaktiken unterschiedlicher Disziplinen erweitert den Handlungsspielraum und trägt zu einer Vermeidung der (Re-)Produktion von Rassismen von Seiten der Lehrkräfte bei. Die notwendigen Voraussetzungen stellen rassismuskritische fachdidaktische Überlegungen und rassismuskritische Unterrichtsplanungen dar, die nur dann erfolgen können, wenn zunächst fachwissenschaftliche Aspekte aus einer rassismuskritischen Perspektive reflektiert und damit einhergehend dekonstruiert worden sind. Neben dem Generieren fachdidaktisch-wissenschaftlicher Erkenntnis kommt den Fachdidaktiken als „eingreifende [...] Wissenschaft[en]“ (Kepser, 2013, S. 52) zudem stets die Aufgabe zu, diese in fachdidaktische Umsetzungsvorschläge zu übersetzen, nicht zuletzt deshalb, um Lehramtsstudierenden, Referendar*innen und Lehrer*innen einen Zugang zum Feld rassismuskritischer Fachdidaktik zu ermöglichen. Basierend auf diesen Annahmen geht der Beitrag der Frage nach, unter welchen Prämissen rassismuskritische Fachdidaktik (er)möglich(t) werden kann und welche Herausforderungen sowie Konsequenzen sich daraus ableiten lassen. Dies geschieht, indem zunächst sowohl (das Phänomen) Rassismus als auch die wissenschaftliche Konzeption der Rassismuskritik erläutert werden. Anschließend wird die Notwendigkeit einer theoretisch informierten, kritisch reflexiven und sich als eingreifende Wissenschaft verstehenden Fachdidaktik eruiert, bevor schließlich Überlegungen in Bezug auf rassismuskritische Fachdidaktik entwickelt werden. Diese beinhalten neben einer Begründung für die Unabdingbarkeit einer rassismuskritischen Perspektive auch die Diskussion von Chancen und Risiken einer (fachdidaktischen) Fokussierung auf ein spezifisches Herrschaftsverhältnis.

2. Rassismus und Rassismuskritik

Rassismus als globales Phänomen kann nicht ohne die Erfindung menschlicher ‚Rassen‘ gedacht werden, welche auf das Zeitalter der Aufklärung zurückgeht (Melber, 2001). Die Einteilung von Menschen in unterschiedliche ‚Rassen‘ (weiß, gelb, rot und schwarz) war die Legitimationsgrundlage, um in Europa die Universalität aller Men-

schen zu deklarieren und gleichzeitig auf dem afrikanischen Kontinent die Versklavung von Menschen zu rechtfertigen. Im Zeitalter der Aufklärung wurde (nicht von allen, aber von vielen einflussreichen Philosophen wie Kant und Hegel) behauptet, dass es legitim sei, afrikanische Menschen zu versklaven, weil sie auf einer niedrigeren Entwicklungsstufe als die weißen Europäer*innen stehen würden. Auch das Deutsche Reich war an der Versklavung und Ermordung afrikanischer Menschen und der Ausbeutung afrikanischer Staaten beteiligt (vgl. Melber, 2001; Hentges, 1999, 2001).

Rassismus ist wandlungsfähig und passt sich den gesellschaftlichen Bedingungen und dem Zeitgeist an. Mittlerweile geht der biologische Rassismus Hand in Hand mit dem Neo- oder Kulturrassismus, der mit der Unterscheidungskategorie höher- bzw. minderwertiger Kulturen sowie der Unvereinbarkeit von Kulturen (Balibar, 2002) argumentiert. Kultur beinhaltet in diesem Zusammenhang u. a. die zugeschriebene oder faktische Konfession, sodass „gegenwärtig [...] kulturell begründete Spaltungen in der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft durch die öffentlich praktizierte Dichotomisierung von Muslimen und Nicht-Muslimen“ präsentiert werden „bei der Muslime als potenziell bedrohlich“ (Messerschmidt, 2011, S. 51) dargestellt werden.

Die Vertreter*innen der Rassismuskritik gehen davon aus, dass Rassismus ein Strukturierungsmerkmal unserer Gesellschaft ist, sodass sich kein Mensch aus der rassismusrelevanten Matrix exkludieren kann oder für sich in Anspruch nehmen kann, in rassismusfreien Räumen zu leben und zu arbeiten (vgl. Fereidooni & El, 2017). Rassismuskritik basiert vielmehr auf der Prämisse, dass jede Person, egal welcher sozialen Herkunft (Scherschel, 2006) und ungeachtet der Intention nicht rassistisch sein zu wollen (Weiß, 2013), rassismusrelevantes Wissen qua Sozialisation besitzt und sich ein Leben lang damit auseinandersetzen muss, um dieses Wissen zu dekonstruieren. Die Vertreter*innen der Rassismuskritik vertreten die Annahme, dass es sehr wohl rassismussensible, aber keine rassismusfreien Räume in unserer Gesellschaft geben kann, weil rassismusrelevantes, genauso wie sexismus- und klassismusrelevantes Wissen immer eine Rolle spielt, wenn sich Menschen begegnen. Zudem wird argumentiert, dass jede Person von Rassismus betroffen ist, weil Rassismus die Integrität aller Personen beschädigt (Wollrad, 2011, S. 142). Rassismuskritik bedeutet, „zum Thema [zu] machen [und zu kritisieren], in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse und Handlungsweisen von Individuen, Gruppen, Institutionen und Strukturen durch Rassismen vermittelt sind und Rassismus verstärken“ (Melter & Mecheril, 2010, S. 172).

Für rassismuskritische Fachdidaktik bedeutet dies, dass einerseits beständig darauf rekuriert werden muss, dass „der Vermittlung von schulischem Wissen keine *tabulae rasae* zur Verfügung stehen“ (Herzog, 2017, S. 362), die von den Lehrkräften beliebig beschrieben werden (auch wenn dies in (fach-)didaktischen Theorien meist übersehen wird) (ebd.). Andererseits muss, darauf verwiesen werden, dass sich eine so verstandene kritische Fachdidaktik gegen die in schulischen (also auch didakti-

schen) Zusammenhängen häufig (implizit) postulierten Aneignung von Marktkonformität, Unterordnungsbereitschaft und Kritikunfähigkeit (Hackl, 2017, S. 854ff.) positionieren muss.

3. Fachdidaktik als kritisch-reflexive „eingreifende [Kultur-]¹ Wissenschaft“²

Didaktik (griech. *didáskein*) bedeutet Lehren (Duden, 2018) und meint im weitesten Sinne die Theorie des Unterrichtens. Allgemeine Didaktik fokussiert dabei auf grundlegende Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse von Lehren und Lernen.³ Fachdidaktik unterscheidet sich davon insofern, als dass diese zusätzlich stets ein spezifisches Fach und damit einhergehend immer auch eine spezifische Fachwissenschaft fokussiert. Sie kann somit als Theorie des Unterrichtens in einem bestimmten Fach unter Berücksichtigung der jeweils dazugehörigen Fachwissenschaft verstanden werden (Arnold & Roßa, 2012, S. 13). Der Fachdidaktik kommt damit die Aufgabe zu, Unterrichtsinhalte fachspezifisch auszuwählen und zu legitimieren (Sandfuchs, 1990, S. 10f., zit. n. ebd., S. 14). Ein weiteres wichtiges Charakteristikum von (sowohl Allgemeiner als auch Fach-)Didaktik ist, dass diese keinen Selbstzweck, sondern ein Mittel darstellt (bzw. darstellen sollte), um Bildungsprozesse⁴ anzustoßen, da sie, verzichtet sie auf die Festlegung des Bildungssinns, zur Methodik verkommt (Gruschka, 2002, S. 94). (Fach-)Didaktische Theorie muss als reflektierte Vermittlung darin bestehen, zu fragen, wie (fach-)didaktische Erschließung erfolgen kann, damit „dass (...) durch sie zu Erschließende wirklich angeeignet wird“ (ebd., S. 96). Mit Blick auf rassismuskritische Fachdidaktik ergibt sich daraus zum einen die Notwendigkeit, dass Fachdidaktiker*innen über fundiertes rassismustheoretisches Wissen verfügen, da dieses die Grundlage jeglicher fachdidaktischer Überlegungen darstellt. Zum anderen resultiert daraus die Herausforderung, dass vorhandene rassismusrelevante

1 ‚Kultur‘ wird hier in eckige Klammern gesetzt, da der Begriff „eingreifende Kulturwissenschaft“ von Kepser in einem deutschdidaktischen Zusammenhang gebraucht wird und dieser Beitrag auf Fachdidaktik als solche, also auch auf Fachdidaktiken solcher Wissenschaften, die nicht den Kulturwissenschaften zuzuordnen sind, fokussiert. Allerdings beinhaltet jede Fachdidaktik stets auch erziehungswissenschaftliche Komponenten und da Erziehungswissenschaft in diesem Beitrag als Kulturwissenschaft verstanden wird, kann Fachdidaktik als solche stets (zumindest immer auch) als Kulturwissenschaft verstanden werden.

2 Kepser, 2013, S. 52.

3 Aufgrund der Länge des Beitrags kann an dieser Stelle nicht näher auf diesen Themenkomplex eingegangen werden. Vgl. dazu Gruschka, 2011; Terhart, 2009.

4 Bildung verstehen wir mit Kokemohr (2007, S. 21) als allgemeine Prozesse sich transformierender Selbst- und Weltverhältnisse. In Bezug auf rassismuskritische Fachdidaktik ist zudem bedeutsam, dass Bildung stets in Machtzusammenhänge verstrickt ist, wobei Macht hier (im Sinne Foucaults) jegliche Form der ‚Führung‘ betrifft (Ricken, 2006, zit. n. Koller, 2016, S. 42). Bildung ist somit unausweichlich beteiligt an Subjektivierung, also an dem unterwerfenden Akt von Individuen unter Mechanismen der Macht, der handlungsfähige Individuen in Form von Subjekten hervorbringt und diese zugleich an spezifische Bedingungen bindet (Butler, 2016).

Sachverhalte, beispielsweise in Lehrmaterialien, aus einer rassismuskritischen Perspektive analysiert und dekonstruiert werden.

Analog zur Erziehungswissenschaft kann sich auch Fachdidaktik⁵ als Kulturwissenschaft verstehen. Sie „entscheidet sich [damit] in einem methodologischen Sinne dafür, pädagogische Situationen, Handlungen und Konzepte, so sie [fachdidaktisch und damit immer auch] pädagogisch relevant sind, als kulturelle Phänomene zu verstehen und unter der Perspektive ‚Kultur‘ zu analysieren (Mecheril & Witsch, 2006, S. 12). Sinnvoll erscheint ein solches Verständnis auch deshalb, da vor allem in der Schule Lehren und Lernen als kulturelle Praxis stattfindet (Sauter, 2006, S. 117–119, zit. n. Kepser, 2013, S. 54). Eine als Kulturwissenschaft verstandene Fachdidaktik sieht sich somit einer eher an der Lernpsychologie orientierten Fachdidaktik gegenübergestellt und distanziert sich von der Annahme, Unterrichten sei eine Kombination neutraler Fähigkeiten. Sie vertritt vielmehr die These, dass Unterrichten eine kulturelle Praxis ist, die nur dann analysiert und reflektiert werden kann, wenn geschichtliche und politische Kontexte ebenso wie Machtverhältnisse berücksichtigt werden. Ein Anliegen, dass die Fachdidaktik unter anderem mit den Cultural Studies verbindet, ist, es nicht bei einem Erfassen, Beschreiben und Erklären zu belassen, sondern stets auch Veränderung anzustreben. Da Fachdidaktiker*innen im Vergleich zu Vertreter*innen anderer Wissenschaften, deren Tun zwar nicht nur, aber doch vorrangig in akademischen Diskursen stattfindet, deutlich näher an einer außeruniversitären, weil schulisch-unterrichtlichen Praxis angesiedelt sind, kann Fachdidaktik als „eingreifende [Kultur-]Wissenschaft“ (ebd., S. 52) verstanden werden. Dabei ist auch in Bezug auf rassismuskritische Fachdidaktik zu bedenken, dass sie selbst in gesellschaftliche (Ungleichheits-)Verhältnisse, also auch in rassistische Verhältnisse, in die sie eingreift, involviert ist.

Dem daraus resultierenden Dilemma kann insofern begegnet werden, als dass sich Fachdidaktik stets kritisch selbst reflektiert – insbesondere auch mit Blick auf diese Involviertheit. Selbstverständlich ist auch eine Fachdidaktik, die sich als „eingreifende [Kultur-]Wissenschaft“ (ebd.) versteht, vor allem Wissenschaft und somit vornehmlich der Produktion von (wissenschaftlicher) Erkenntnis verpflichtet. Dieser Aspekt darf insbesondere deshalb nicht in Vergessenheit geraten, da an Fachdidaktik häufig die Ausbildung künftiger Lehrer*innen als ihre zentrale Aufgabe herangetragen wird. Ebenso wie sich jedoch beispielsweise die Psychologie nicht als „Wissenschaft zur Ausbildung von Therapeut[*inn]en oder Unternehmensberater[*inn]en, sondern als Wissenschaft vom Verhalten und Erleben des Menschen [versteht]“ (ebd., S. 57), darf Fachdidaktik nicht vorrangig als für die staatliche Ausbildung von Lehrer*innen zuständig definiert werden. Als Wissenschaft darf Fachdidaktik nicht daran gemessen werden, wie unmittelbar verwertbar die von ihr produzierten Erkenntnisse für die fachdidaktische Praxis sind, da es ihr – wie jeder anderen Wis-

5 Der im Folgenden zitierte Text von Kepser trägt den Titel „Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft“ (Kepser, 2013, S. 52). Da die hier angeführten Überlegungen jedoch fächerübergreifend von Bedeutung sind, wird ‚Deutschdidaktik‘ stets durch ‚Fachdidaktik‘ ersetzt.

senschaft auch – zusteht, Grundlagenforschung zu betreiben. Allerdings – und dies unterscheidet Fachdidaktik von anderen Wissenschaften – muss sie sich *auch* mit Fragen der Verwertbarkeit der von ihr produzierten Erkenntnis befassen (ebd.). Eine so verstandene Fachdidaktik bietet zudem den Vorteil, dass dieses Verständnis bereits impliziert, dass sie nicht allein auf Methodik zu beschränkt ist (ebd.). Auch kann ein solches Fachdidaktik-Verständnis zur Generierung neuer Forschungsfragen beitragen, in Bezug auf rassismuskritische Fachdidaktik, insbesondere unter Berücksichtigung der Post Colonial Studies, die nach (post-)kolonialen Tradierungen in fachdidaktischen Zusammenhängen fragen und Entwürfe fachdidaktischer Unterrichtsplanung aus rassismuskritischer Perspektive ermöglichen.

Zuletzt sei an dieser Stelle die von Gruschka (2002, S. 121) entwickelte Didaktische Pyramide angeführt, die ein Resultat aus seiner Kritik am Didaktischen Dreieck (Diederich, 1988) darstellt und für allgemein- ebenso wie für fachdidaktische Überlegungen fruchtbar gemacht werden kann.

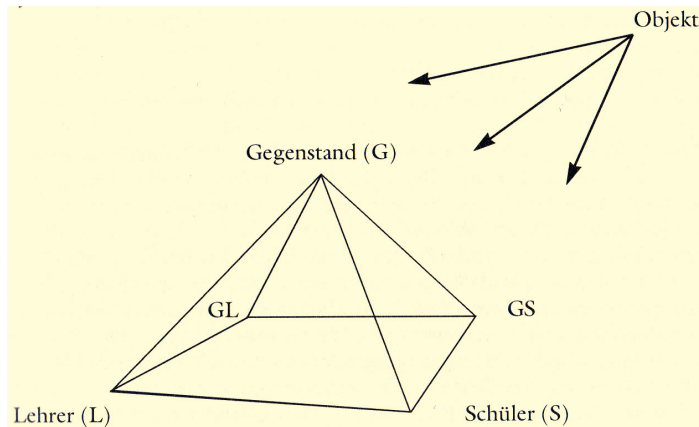


Abb. 1: Didaktische Pyramide (Gruschka, 2002, S. 121).

Während das Didaktische Dreieck nur aus den Komponenten Gegenstand (G), Lehrperson (L) und Schüler*in (S) besteht, beinhaltet die Didaktische Pyramide vier Dreiecke, von denen das Didaktische Dreieck nur „die Vorderbühne der Vermittlung“ (Gruschka & Franke, 1996, S. 59) darstellt, die weiteren Dreiecke werden analog dazu als Hinterbühnen bezeichnet und umfassen die jeweiligen als konstruktivistische Akte gedachten Beziehungen der einzelnen Elemente untereinander (GL und GS) sowie die zum Objekt, das in der Didaktischen Pyramide vom didaktisierten Gegenstand (G) abgegrenzt wird, da dieser bereits Resultat der Konstruktionsprozesse sowohl der Lehrperson (L) als auch der Schüler*innen (S) darstellt.⁶ Im Kontext rassismuskritischer Fachdidaktik ist die Didaktische Pyramide dem Didaktischen Dreieck vorzuziehen, da es mit ihr gelingt, Transformations- und Konstruk-

⁶ Auf den komplexen Zusammenhang von Konstruktions- und Subjektivierungsprozessen kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden (vgl. dazu u. a. Butler, 2016; Said, 1991).