

# Simulationen im lehrkräftebildenden Modul „Fit für Heterogenität durch szenarioorientiertes Lernen“

Ein Theorie-Praxis-verzahnendes Konzept zum Kompetenzaufbau  
in der DaZKom-Facette „Umgang mit Heterogenität“

Lisa Berkel-Otto<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Ruhr-Universität Bochum

\* Kontakt: Ruhr-Universität Bochum,  
Fakultät für Philologie, Germanistisches Institut,  
Arbeitsbereich Sprachbildung und Mehrsprachigkeit,  
Universitätsstraße 150, 44801 Bochum  
Mail: [lisa.otto@rub.de](mailto:lisa.otto@rub.de)

**Zusammenfassung:** Studierende des Lehramts wünschen sich seit jeher eine praxisnahe, aber gleichzeitig in einem geschützten Rahmen stattfindende Professionalisierung (Makrinus, 2012). Besonders für Querschnittsthemen wie Heterogenität, insbesondere zur Heterogenitätsdimension Mehrsprachigkeit, fehlen häufig Konzepte, die erstens für die Mehrsprachigkeitsthematik sensibilisieren (Karakasoglu et al., 2017), zweitens Theorie und Praxis miteinander verbinden und drittens Möglichkeiten für eine handlungsnahe Professionalisierung liefern. Auch angehende Lehrkräfte nehmen dieses Fehlen in Bezug auf den Umgang mit heterogenen Lerngruppen wahr und fühlen sich an vielen Stellen noch nicht ausreichend vorbereitet (Döll et al., 2017; Ricart Brede, 2019). Der Beitrag stellt eine Seminarsitzung vor, in der Studierende durch das Thema Mehrsprachigkeit entstandene Konfliktgespräche (z.B. Eltern-Lehrkraft) mit Schauspieler\*innen simulieren. Hierdurch sollen angehende Lehrkräfte dazu befähigt werden, ihr Wissen und ihre Wahrnehmung in einem authentischen, praxisnahen Kontext anzuwenden und zu reflektieren. Durch die intensive Vorbereitungs- und Reflexionsphase sollen sie somit die Möglichkeit erhalten, auch schon vor Eintritt in den Beruf eigene Potenziale und Grenzen auszuloten – und das alles in einem geschützten Raum, in dem das Handeln noch keine unmittelbaren Konsequenzen auf Schüler\*innen, Eltern usw. hat. Evaluationsergebnisse zeigen außerdem, dass die Methode eine außergewöhnliche Lerngelegenheit für eine praxisnahe Professionalisierung in der DaZKom-Modelldimension „Mehrsprachigkeit“/Facette „Umgang mit Heterogenität“ darstellt.

**Schlagwörter:** Lehrerbildung; Simulation; Theorie-Praxis-Verzahnung; Heterogenität; Mehrsprachigkeit



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

## 1 Stichwortartige Übersicht

- *Titel / Thema:* „Fit für heterogene Klassen durch szenarioorientiertes Lernen“ / Mehrsprachigkeit – Simulationen
- *Kontext:* Theorieteil – progressiver Praxisteil (Analyse von Paper Cases, Analyse von Video(vignetten), Simulationen) – Reflexion – Evaluation
- *Zuordnung zu Facette(n) im DaZKom-Strukturmodell:* Umgang mit Heterogenität
- *Workload:* 120 Minuten
- *Zielgruppe:* angehende Lehrkräfte aller Fächer, fakultatives Modul im Optionalbereich der Ruhr-Universität Bochum
- *Kurzinfo zum Material:* Fall als Paper Case, Videovignetten und Simulation

## 2 Didaktisch-methodische Verortung

### 2.1 Rahmenbedingungen

Heterogene Lerngruppen sind seit jeher Regelfall im deutschen Bildungssystem. Mit Blick auf Migrations- und Fluchtbewegungen gliedert sich die migrationsbedingte Heterogenität in viele weitere Differenzdimensionen auf, aus denen sich die unterschiedlichen Ausgangslagen der Schüler\*innen formen. So sind es auch psychosoziale (bspw. Traumata), asylrechtliche (bspw. unklarer Aufenthaltsstatus), kulturelle (z.B. religiöse Vielfalt) und rassismuskritische (z.B. Umgang mit Alltagsrassismus) Aspekte und v.a. die Sprachbildung und Mehrsprachigkeit betreffende Faktoren (Cornely Harboe et al., 2016), die in der Lehrkräftebildung Berücksichtigung finden müssen.

Im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, vor allem in den Curricula für den Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) (z.B. im nordrhein-westfälischen Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ)“), werden seit einigen Jahren verstärkt Inhalte zu Themen wie Heterogenität oder sprachlicher und kultureller Vielfalt aufgeführt. Häufig stellen sie allerdings nur Blaupausen dar, die nicht an konkrete Lerngelegenheiten geknüpft sind (Karakaşoğlu et al., 2017). Weiterhin zeigt sich, dass (angehende) Lehrkräfte bspw. in Bezug auf Differenzsensibilität noch immer nicht hinreichend ausgebildet sind, um kompetent agieren zu können (Karakaşoğlu et al., 2017) und diese unzureichende Vorbereitung selbst auch so wahrnehmen (Banilower et al., 2013; Becker-Mrotzek et al., 2012; Döll et al., 2017; Ricart Brede, 2019).

Hinzu kommt der permanent existente und vielfach registrierte Wunsch angehender Lehrkräfte nach (mehr) Praxiserfahrung im Studium (Makrinus, 2012; Pfetsch & Stellmacher, 2021; Wenzl et al., 2018). Da in diesem Kontext das alleinige Auftreten von Praxis als nicht zielführend bewertet wird, sind es immer häufiger Theorie und Praxis verzahnende Konzepte, die als gewinnbringend postuliert werden (Bresges et al., 2019). Zudem übernehmen die Erprobung und die Reflexion von Praxisphasen in der ersten Phase der Lehrkräftebildung eine wichtige Funktion. Diese können Lehramtsstudierende z.B. zusätzlich dazu nutzen, ihre Berufswahlentscheidung gezielter zu hinterfragen (Pfetsch & Stellmacher, 2021).

Die Veranstaltung, die mit zwei Leistungspunkten kreditiert wird, liegt im Optionalbereich der Ruhr-Universität Bochum<sup>1</sup> und kann von Studierenden der Profile *Praxis*, *Freie Studien*, *Lehramt* und *Wissensvermittlung* gewählt werden. Die große Mehrheit der Studierenden, die sich für das Modul entscheiden, studiert Lehramt für Gymnasien

<sup>1</sup> Der Optionalbereich umfasst teilweise verpflichtende und teilweise fakultative Module, aus denen alle Studierenden des 2-Fächer-Bachelors Lehrangebote im Umfang von 30 Credit Points belegen müssen. Vgl. auch: <https://optio.ruhr-uni-bochum.de/>.

und Gesamtschulen. Empfohlen wird, das DSSZ-Modul abgeschlossen zu haben. Die Studierenden befinden sich in den meisten Fällen bereits in einem fortgeschrittenen Stadium ihres Bachelorstudiums.

Bezugnehmend auf die Kompetenzdimension „Mehrsprachigkeit“ mit Fokus auf die Subdimension „Migration“ und insbesondere die Facette „Umgang mit Heterogenität“ (vgl. Ohm, 2018) zielt das Seminarkonzept „Fit für heterogene Klassen durch szenarioorientiertes Lernen“ u.a. auf eine Sensibilisierung für sprachliche Vielfalt in der Schule und die Akzeptanz und Wertschätzung von Heterogenität als Normalfall ab. Das im Rahmen des Projekts „Sprachförderung und transkulturelle Sensibilität in der Lehrkräftebildung“ entwickelte Konzept versucht, mit Theorie und Praxis verzahnenden Inhalten und Methoden zukünftige Lehrkräfte möglichst praxisnah zu professionalisieren.<sup>2</sup> Eine Methode, die sich besonders gut zur Beschäftigung mit möglichst authentischen Problemfällen (Weber, 2005) aus der künftigen beruflichen Praxis eignet, ist das problemorientierte Lernen oder auch szenarioorientierte Lernen. Ursprünglich stammt die Methode aus der medizinischen Lehre, wo sie mittlerweile hoch standardisiert, z.B. in Prüfungen, in der Ausbildung angehender Ärzt\*innen eingesetzt wird. Durch die gemeinsame Erarbeitung verschiedener Lösungswege und Handlungsoptionen werden neben Problemlöse- und Entscheidungskompetenzen (Becker et al., 2019) auch die Handlungs- und Reflexionskompetenzen (Pieper, 2014) geschult. Neben schriftlichen Fallbeispielen gehören bspw. auch Rollenspiele und Simulationen mit Schauspieler\*innen zum szenarioorientierten Lernen. Sie unterscheiden sich vor allem hinsichtlich des Grads der Eingebundenheit (und somit in vielen Fällen auch hinsichtlich Authentizität und Praxisnähe) der Studierenden und weiterer Beteiligter in die konkrete Durchführung.

## 2.2 Inhaltliches und methodisches Setting

Nach zwei theoretischen Einführungssitzungen, in denen *Wissen* (Ohm, 2018, S. 83) u.a. zum Themenbereich Mehrsprachigkeit (z.B. das Konzept des „monolingualen Habitus“; vgl. Gogolin, 2008) vermittelt wird, folgt der eigentliche Kern des Seminars in Form von drei vierstündigen Praxissitzungen. Diese versuchen, die Brücke zum *Handeln/Können* (Ohm, 2018, S. 83) zu schlagen. In einem Dreischritt-Konzept (Paper Case, Videovignetten, Simulationen), das im Sinne des Scaffoldings aufgebaut ist, also Schritt für Schritt immer wieder an das anknüpft, was zuvor erarbeitet wurde (Zone der nächsten Entwicklung; Vygotsky, 1978, S. 86), durchlaufen die Teilnehmenden den progressiv angelegten Praxisteil. So steht in der ersten Sitzung die Arbeit mit schriftlichen Fallbeispielen (Paper Cases)<sup>3</sup> im Zentrum. Mithilfe des zuvor eingeführten Leitfadens „Handeln in Konfliktsituationen“<sup>4</sup> können die Fälle dekodiert, verschiedene Handlungsoptionen ausgearbeitet und schließlich potenzielle Handlungsschritte ermittelt werden. Dieser bietet somit die Möglichkeit einer überwiegend objektiven und unvoreingenommenen Herangehensweise an Fälle jeder Art. Aushandlungsbedürftige Situationen bilden den

---

<sup>2</sup> Das Seminarkonzept wurde bislang zwei Mal erprobt (in Präsenz sowie pandemiebedingt auch digital) und dementsprechend evaluiert und angepasst.

<sup>3</sup> Beispiel „Nicht ohne meinen Dolmetscher: Frau Lange ist Lehrerin an einer bayerischen Grundschule. Sie hat ein ernstzunehmendes Autoritätsproblem mit Celik, einem türkischen Schüler aus ihrer dritten Klasse. Als Celiks Vater zum Abholen kommt und dieser sein Gespräch mit einem deutschen Vater beendet, geht sie zu ihm und erklärt ihm kurz die Problematik. Sie bittet ihn um ein Elterngespräch und vereinbart einen Termin. Zum Gesprächstermin erscheint Celiks Vater pünktlich, allerdings nicht allein: Er bringt einen türkischen Freund mit, der für ihn dolmetschen soll. Frau Lange ist gekränkt und verärgert. Was soll denn das? Sie hat doch mitbekommen, dass Celiks Vater deutsch spricht, als er sich mit dem deutschen Vater unterhielt“ (Abt & de Ponte, 2011, S. 213).

<sup>4</sup> Der Leitfaden umfasst Leitfragen zu den Kategorien *Problem analysieren*, *Optionen ausloten* und *Handeln* und kann als Online-Supplement 1 zu diesem Beitrag heruntergeladen werden. Mit Konfliktsituationen sind in diesem Fall nicht nur offen ausgetragene Konflikte bspw. in Form einer Auseinandersetzung zwischen zwei oder mehreren Personen gemeint, sondern auch innere Konflikte, die aushandlungsbedürftig sind und eine tiefergehende Auseinandersetzung mit der jeweiligen Thematik erfordern.

Ausgangspunkt des praktischen Seminarteils. In solchen Situationen wird besonders deutlich, welchen Standpunkt man selbst, aber auch die andere Person vertritt. Durch die Überführung von theoretischem Wissen bspw. zu migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in praktische Argumente soll einem ggf. defizitgeprägten Blick auf das Thema entgegen gewirkt und eine Anerkennung dieser als Ressource ermöglicht werden (Geist & Krafft, 2019). In der zweiten Sitzung erfolgt die Arbeit an Videos bzw. Videovignetten aus zuvor durchgeführten Simulationen zu ähnlichen oder gleichen Fällen, und auch hier kommt der Leitfaden zum Einsatz. Hierdurch sollen die Studierenden einen Eindruck davon bekommen, wie eine Simulation ablaufen kann (vgl. Kap. 2.4). In einem dritten Schritt simulieren die Studierenden dann Gespräche<sup>5</sup>, in denen sie selbst die Rolle der Lehrkraft und professionelle Schauspieler\*innen die Rolle bspw. des Elternteils oder der Schulleitung übernehmen. Die Simulationen werden durch Kommiliton\*innen und Dozierende begleitet, beobachtet, videografiert und nach einem vorgegebenen Schema (vgl. Kap. 2.4) in einer Feedbackrunde diskutiert. Die Simulationssitzung zum Fall „Wir sprechen hier Deutsch“<sup>6</sup> steht im Zentrum dieses Beitrags.

Paper Cases, Arbeit an und mit Videos und Videovignetten und Simulationen gehören zum szenarioorientierten Lernen und ermöglichen die Arbeit mit und an authentischen, in der Praxis erhobenen Fallbeispielen.<sup>7</sup> Sie besitzen das Potenzial, die eigene Wahrnehmung von aushandlungsbedürftigen Situationen u.a. zu Mehrsprachigkeit aus unterschiedlichen Perspektiven zu reflektieren, sie durch die Interaktion mit und die Beobachtung von Kommiliton\*innen zu diskutieren, und ggf. die Anerkennung von Heterogenität als Normalfall anzustoßen. Somit lassen sich die Sitzung, aber auch das gesamte Seminarkonzept, innerhalb des DaZKom-Modells der „Mehrsprachigkeits“-Subdimension „Migration“ und dort insbesondere der Facette „Umgang mit Heterogenität“ zuordnen. Schwerpunktmäßig steht hier die Frage nach Akzeptanz, Wertschätzung und Förderung von Herkunftssprachen (vgl. Ohm, 2018) im Raum. Das Thema Mehrsprachigkeit geht im schulischen Kontext jedoch häufig mit misstrauischen Beobachtungen oder Verboten (Ohm, 2018) einher. Für die vorgestellte Lerngelegenheit ist es vor allem relevant, dass sich die Studierenden unterschiedliche Standpunkte (inkl. ihres eigenen) bewusst machen, die Beweg- und Hintergründe für diese Standpunkte hinterfragen und kritisch beleuchten und diese zugunsten der im Mittelpunkt stehenden Personen (in den meisten Fällen die Schüler\*innen) aushandeln. Die anschließende Reflexion soll zu einer ganzheitlichen Betrachtung der Situation führen. Durch die schrittweise Progression nach dem Motto „Schritt für Schritt zur Praxis“ findet in den meisten Fällen auch ein Abgleich der eigenen Wahrnehmung mit der Pseudo-Realität, in diesem Fall also dem live stattfindenden Gespräch im geschützten Seminarkontext, statt. Hierbei geht es nicht um ein *Richtig* bzw. *Falsch* oder um ein *Gut* oder *Schlecht*, sondern um die Wahrnehmung, das Aufbrechen und die Reflexion bspw. stereotyper Denkstrukturen, Lernaufgaben und Verhaltensweisen. Das große Ziel ist, Heterogenität – in diesem Fall besonders die sprachliche Vielfalt – zu akzeptieren und anzunehmen. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass ein Großteil der Studierenden wenige bis keine thematischen

---

<sup>5</sup> Eine Qualifizierung hinsichtlich konkreter Gesprächstechniken erfolgt im Seminar nicht. Eine gemeinsam im Seminar entwickelte Sammlung *Für alle Fälle* enthält jedoch Tipps, Hinweise und Ideen, welche klassischen Elemente ein Gespräch hat (Einstieg, Anliegen, Aushandlung, Verbindlichkeit am Schluss etc.) und wie es gelingen kann, eine zielführende Kommunikation zu führen. Dabei werden die drei Aspekte professioneller Gesprächssituationen – Gestaltung der Beziehung zum\*zur Gesprächspartner\*in, Koooperative Problemlösung und Transparente Strukturierung des Gesprächsablaufs – nach Gartmeier et al. (2011) fokussiert.

<sup>6</sup> Bsp.: Fall „Wir sprechen hier Deutsch“ – Lehrkraft muss sich mit Schulleitung bzgl. der Regel auseinandersetzen, dass im Unterricht und auf dem Schulhof das Sprechen anderer Sprachen als Deutsch untersagt ist.

<sup>7</sup> Die Fälle stammen sowohl aus Interviews als auch aus einer Bedarfserhebung mit praktizierenden Lehrkräften, die im Rahmen des Seminars und eines Forschungsprojekts durchgeführt wurden.

Lerngelegenheiten (in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität, insb. Mehrsprachigkeit) und noch weniger methodische Lerngelegenheiten (in Bezug auf szenarioorientiertes Lernen) im Verlauf des Studiums hatte.

### 2.3 Lernziele für angehende Lehrkräfte

In der Seminarsitzung dient die Beobachtung einer Live-Simulation bzw. die handelnde Teilnahme in einer Simulation zu einer die Mehrsprachigkeit betreffenden aushandlungsbedürftigen Situation als Lerngelegenheit, um folgende Lernziele in der Simulationssitzung zu erreichen:

#### *Handelnde Teilnahme (Studierende übernehmen eine handelnde Rolle)*

- Die Studierenden nutzen den Leitfaden „Handeln in Konfliktsituationen“ als Vorbereitung auf das Gespräch und zur Erarbeitung eines Perspektivwechsels.
- Die Studierenden können ihr zuvor erworbenes Wissen zum Thema (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit in Argumente überführen und diese in der Simulation anbringen.
- Die Studierenden können im Sinne der Leitlinie „Heterogenität als Normalfall“ handeln.
- Die Studierenden können sich kommunikativ auf ihr Gegenüber einlassen, im Sinne einer gemeinsamen Lösung handeln und sachlich bleiben.
- Die Studierenden sind in der Lage, ihre Simulationen kritisch zu reflektieren und aus dieser Reflexion Handlungsspielräume zu benennen und auf andere Kontexte zu übertragen.

#### *Beobachtende Teilnahme (Studierende übernehmen eine beobachtende Rolle)*

- Die Studierenden nutzen den Leitfaden „Handeln in Konfliktsituationen“ als Vorbereitung auf das Gespräch und zur Erarbeitung eines Perspektivwechsels.
- Die Studierenden können ihr zuvor erworbenes Wissen zum Thema (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit in Argumente überführen und mit den Argumenten aus der Simulation abgleichen.
- Die Studierenden können erkennen, ob die handelnden Studierenden im Sinne der Leitlinie „Heterogenität als Normalfall“ agieren.
- Die Studierenden wissen, wie man sich kommunikativ auf sein Gegenüber einlässt, im Sinne einer gemeinsamen Lösung handelt und sachlich bleibt.
- Die Studierenden sind in der Lage, die Simulationen kritisch zu reflektieren und einen Abgleich zwischen dem Beobachteten und der eigenen Position abzuleiten. Sie können aus dieser Reflexion theoretische Handlungsspielräume benennen und auf andere Kontexte übertragen.

Der größte Unterschied zwischen den Lernzielen der handelnd und beobachtend teilnehmenden Studierenden ist, dass die beobachtenden Studierenden nicht auf die Ebene des konkreten Handelns kommen, sondern lediglich auf einer hypothetischen „Wie hätte ich in der Situation reagiert?“-Stufe bleiben (zum Unterschied vgl. auch Kap. 3).

### 2.4 Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Simulationen

Im Vorhinein können die Studierenden überlegen, ob sie einen handelnden oder einen beobachtenden Part bei den Simulationen einnehmen möchten. Diese Entscheidung dürfen sie bereits zu einem frühen Zeitpunkt im Seminar treffen, spätestens jedoch nach der Arbeit mit den Videos vergangener Simulationen. Je nachdem, wie viele Teilnehmende sich für einen handelnden Part melden, müssen auch Schauspieler\*innen akquiriert werden. Diejenigen, die sich für eine handelnde Rolle entscheiden, bekommen ca. eine

Woche vor der Simulation eine Rollenbeschreibung für einen Fall<sup>8</sup> zugeschickt.<sup>9</sup> Die Schauspieler\*innen erhalten die jeweils andere Rolle.<sup>10</sup> Während dieser Zeit haben alle Beteiligten die Möglichkeit, Rückfragen zu stellen und sich inhaltlich, und bei Online-Simulationen ggf. auch durch eine gezielte Vorbereitung der Umgebung (z.B. Herrichtung des Arbeitsplatzes o.Ä.), vorzubereiten. Die Schauspieler\*innen werden gebeten, sich ggf. äußerlich, stimmlich o.Ä. auf ihre Rolle einzustellen. Denjenigen, die eine Beobachter\*innenrolle einnehmen, wird ebenfalls die Rollenbeschreibung der Lehrkraft zur Verfügung gestellt und aufgetragen, den Fall so vorzubereiten, als müssten sie selbst einen handelnden Part einnehmen. Weiterhin erhalten alle Beobachter\*innen einen Beobachtungsbogen, der ihnen während und nach der Simulation helfen soll, strukturiert zu beobachten und ein Feedback zu geben.<sup>11</sup> Abhängig davon, wie viele Studierende sich für eine handelnde Teilnahme melden, bietet es sich an, einen Fall zweimal zu simulieren. So besteht die Möglichkeit einer Vergleichbarkeit: einerseits mit der Feststellung, dass kein Gespräch, kein Ablauf und kein Ergebnis, obwohl nur eine Person eine andere ist, dem anderen ähnelt, andererseits aber auch mit der Tatsache, dass sich gewisse kommunikative Handlungen und Praktiken (z.B. Begrüßung in Form von Smalltalk zu Beginn) unabhängig von Fall und teilnehmenden Personen wiederholen. Je nachdem, ob die Simulation online oder in Präsenz stattfindet, müssen verschiedene Aspekte berücksichtigt und entsprechend vorbereitet werden:

*Online (z.B. mit dem Videokonferenzsystem Zoom):* Im Online-Modus kann die Aufnahmefunktion<sup>12</sup> genutzt werden, um die Simulation aufzuzeichnen. Da alle Beobachter\*innen ihre Mikrofone und Kameras ausschalten können, können beliebig viele Personen einen beobachtenden Part einnehmen. Der Authentizitätsfaktor wird zusätzlich erhöht, wenn lediglich die Handelnden auf dem Bildschirm zu sehen sind.<sup>13</sup> Weiterhin muss sichergestellt werden, dass die Schauspieler\*innen sich entsprechend ihrer Rolle umbenennen und erst in den Raum gelassen werden, wenn alle Teilnehmenden bereit sind. Zur Reflexion ist es anschließend wichtig, dass alle Beobachter\*innen ihre Kameras einschalten, damit ein Austausch auf Augenhöhe gewährleistet werden kann.

*Präsenz:* In Präsenz gestalten sich einige Aspekte etwas anders. Was die technische Ausstattung anbelangt, wird mindestens eine Kamera benötigt, die im Idealfall beide Parteien gleichermaßen filmt. Je nachdem, welche Räumlichkeiten zur Verfügung stehen, bietet es sich an, für die Beobachter\*innengruppe einen separaten Raum zu buchen und die Simulation per Video dorthin zu übertragen. Andernfalls kann darüber nachgedacht werden, eine kleine Gruppe von Beobachtenden in denselben Raum, z.B. an den Rand, zu setzen. An der Ruhr-Universität in Bochum gibt es die besondere Möglichkeit, Räumlichkeiten der Medizindidaktik zu nutzen. Hier sind jeweils zwei Räume durch eine einseitig gespiegelte Scheibe voneinander getrennt, sodass Simulationen beobachtet werden können, ohne dass die handelnden Teilnehmenden ggf. davon gestört oder beeinflusst werden.

---

<sup>8</sup> Die Fälle wurden in Interviews mit Lehrkräften erhoben und entsprechend einer Rollenbeschreibung ausgearbeitet bzw. aus der Literatur entnommen.

<sup>9</sup> Die Rollenbeschreibungen für die Lehrkraft und die Schulleitung im Fall „Wir sprechen hier Deutsch“ kann als Online-Supplement 2 zu diesem Beitrag heruntergeladen werden.

<sup>10</sup> Der Erfahrung nach entscheiden sich nur wenige Studierende für eine handelnde Rolle (durchschnittlich drei bis vier Personen pro Kurs), da die Ungewissheit trotz der Videoanalyse vergangener Simulationen häufig zu hoch ist. Die Schauspieler\*innen werden in der Regel nach Aufwand bzw. Stundensatz entschädigt. Für den Fall, dass keine Gelder für Schauspieler\*innen vorhanden sind, könnte auf die Szenariovariante *Rollenspiel* zurückgegriffen werden.

<sup>11</sup> Eine Variante der Beobachtung ist die Vergabe verschiedener Beobachter\*innenrollen. In den hier beschriebenen Durchgängen wurden jedoch immer alle gebeten, alles zu beobachten. Der Beobachtungsbogen kann als Online-Supplement 3 zu diesem Beitrag heruntergeladen werden.

<sup>12</sup> Simulationen dürfen nur dann videografiert werden, wenn alle Beteiligten ihr Einverständnis erteilt haben.

<sup>13</sup> Bei *Zoom* gibt es die Einstellung „Teilnehmer ohne Video ausblenden“, die zu dem gewünschten Effekt führt.

Die Simulation selbst verläuft hinsichtlich Zeit und Inhalt sehr individuell. Natürlich ist es möglich, die Schauspieler\*innen im Vorhinein zu instruieren, ob sie besonders hartnäckig bleiben sollen oder schnell einlenken, aber der genaue Ablauf ist niemals zu planen. Diese Nicht-Planbarkeit führt jedoch auch zu einer enormen Authentizität und dazu, dass echte Emotionen bei allen Beteiligten auftreten (können). Zu Beginn der Simulation, sobald die Aufnahme läuft und alle Rahmenbedingungen geklärt sind, stellt sich der\*die Studierende kurz vor. Bei der Vorstellung geht es darum, den anderen kurz die Rolle vorzustellen und vor allem herauszustellen, welche Zielsetzung man sich für das Gespräch gesetzt hat. Bereits während der Vorstellung wird deutlich, wie individuell die Studierenden ihre Rolle verstehen und interpretieren, und auch wie unterschiedlich ihre Herangehensweisen und Zielsetzungen sind. So kann von einer sehr offenen und eher ungeplanten Strategie bis hin zu einem Plan mit sehr deutlich abgesteckten Argumenten und dem Ziel, die andere Person vom eigenen Standpunkt zu überzeugen, alles vertreten sein. Diese Vorstellung der Zielsetzung ist allen Beteiligten dienlich, um den Verlauf des Gesprächs im Nachgang besser einordnen und reflektieren zu können. Zur Verdeutlichung, wie eine Simulation ablaufen kann, finden sich hier fünf verschiedene Vignetten, die Ausschnitte aus der Simulation zum Fall „Wir sprechen hier Deutsch“ (Passwort: Mehrsprachigkeit) zeigen (<https://solide.blogs.ruhr-uni-bochum.de/videovignetten-wir-sprechen-hier-deutsch/>).<sup>14</sup>

Sobald die Simulation beendet ist, verlässt der\*die Schauspieler\*in<sup>15</sup> den (digitalen) Raum und die Lehrperson erklärt die Simulation für beendet. Unmittelbar danach betritt der\*die Schauspieler\*in erneut den (digitalen) Raum. Die sich direkt anschließende erste Feedbackrunde, an der die Handelnden, die Schauspieler\*innen, die Beobachter\*innen und die Lehrpersonen teilnehmen, sollte in etwa nach folgendem Muster ablaufen:<sup>16</sup>

- 1) Spontane Selbstreflexion der\*des handelnden Studierenden in der Simulation zu positiven und allgemeinen Aspekten:
  - a) Wie ist es dir/Ihnen ergangen? (Erleben, Gefühle)
  - b) Was hast du/haben Sie gut gemacht?
- 2) Kurze Vorstellung des\*der „echten“ Schauspielers\*Schauspielerin; spontane Reflexion und Ergänzungen der Schauspieler\*innen (erst Positives und Allgemeines, dann ggf. mäßige Kritik verbunden mit konkreten Verbesserungsvorschlägen)
- 3) Ergänzungen der Beobachter\*innen (erst Positives und Allgemeines)
- 4) Ergänzungen der Lehrpersonen

Nach der ersten Feedbackrunde wird die Schauspielperson von der Lehrperson verabschiedet. Ggf. hilft es allen Beteiligten, an dieser Stelle eine kurze Pause zu machen und anschließend entweder mit einer weiteren Simulation (zu demselben oder einem anderen Fall) oder der vertiefenden Reflexion fortzufahren. Bei der vertiefenden Feedbackrunde geht es vor allem darum, verschiedene Einzelaspekte aufzugreifen, bspw. auch solche, die im Beobachtungsbogen auftauchen. Die Beobachter\*innen sind währenddessen aufgefordert, möglichst viele Details und Aspekte aufzugreifen, um der simulierenden Person ein möglichst breit gefächertes Feedback zu geben. Erfahrungsgemäß ist es hilfreich, wenn sich die Lehrperson an dieser Stelle erst einmal zurückzieht und den Studierenden die Möglichkeit gibt, in Gruppen zu diskutieren und die Ergebnisse schriftlich festzuhalten. Konkret könnte das folgendermaßen ablaufen:

<sup>14</sup> Es liegen schriftliche Einverständniserklärungen aller Beteiligten zur Nutzung und Veröffentlichung vor.

<sup>15</sup> In den meisten Fällen ist es lediglich ein\*e Schauspieler\*in, in wenigen Fällen sind es auch zwei.

<sup>16</sup> Der Ablauf der Reflexion ist angelehnt an Ulrich und Meyer (2021), wurde aber für die eigenen Zwecke angepasst.

- 5) Befragung der\*des beobachtenden Studierenden zu Aspekten, welche
  - a) beobachtet wurden (Kategorien aus dem Beobachtungsbogen, aber auch darüber hinaus)
  - b) anders gemacht werden könnten (umfasst vor allem Handlungsalternativen, welche gleich gut wie das gezeigte Verhalten wären)
- 6) Ergänzungen der eigenen Wahrnehmung etc. seitens der Handelnden
- 7) Plenumsgespräch, in dem die Ergebnisse besprochen und durch die Lehrperson ergänzt werden

Im Nachhinein werden die videografierten Simulationen den Handelnden zur Verfügung gestellt. Die Aufnahmen bieten auch für den Nachgang noch einmal die Möglichkeit zur Reflexion bzw. auch für eine spätere Feedbackrunde.

### 3 Evaluation

Die Durchführung eines solchen Seminarkonzepts mit der Simulationssitzung als Höhepunkt bringt einerseits Herausforderungen, andererseits auch Potenziale mit sich. Eine Frage, mit der es sich zu beschäftigen gilt, ist die nach dem Verpflichtungsgrad der Simulationen. Bei einer obligatorischen Teilnahme steigen Organisation und Kostenaufwand schnell in nicht leistbare Dimensionen. Zudem besteht immer die Gefahr, dass sich Studierende verweigern, sich unwohl oder bloßgestellt fühlen oder gar dem Seminar aus diesem Grund fernbleiben. Bleibt eine Teilnahme fakultativ, sind alle Beteiligten darauf angewiesen, dass es Freiwillige gibt, die sich selbst der Herausforderung stellen wollen. Die Kosten hängen einerseits von den Honoraren derjenigen ab, die sich schauspielerisch zur Verfügung stellen, andererseits von der Anzahl der Simulationen, die tatsächlich absolviert werden.

Ein Punkt, der sich in den verschiedenen Kontexten immer wieder als hoch relevant herausgestellt hat, ist der des geschützten Rahmens. Studierende bekommen vor, während und nach einer Simulation eine der seltenen Möglichkeiten, sich selbst in einem authentischen Szenario auszuprobieren, zu erleben, zu reflektieren und auch davon ausgehend Überlegungen hinsichtlich ihres weiteren Handelns zu treffen. Entscheidend ist dabei, dass es, soweit möglich, immer darum geht, verschiedene Handlungsoptionen zu diskutieren und sie nicht als richtig oder falsch bzw. gut oder schlecht zu postulieren.

Da die Verbindung aus dem Themengebiet Mehrsprachigkeit und dem szenarioorientierten Lernen eine Innovation für die Lehrkräftebildung darstellt, sind Evaluationen dessen besonders richtungsweisend für die Ausweitung und Etablierung in diesem Bereich. Zu diesem Zwecke wurden am Ende des ersten Durchgangs im Sommer 2021 Gruppendiskussionen (Loos & Schäffer, 2013) durchgeführt. In vier Gruppen, die jeweils aus vier bis sechs Teilnehmenden bestanden, führten externe Interviewer\*innen Gruppendiskussionen anhand eines zuvor gemeinsam durch die Lehrenden und externen Interviewer\*innen erarbeiteten Leitfadens durch. Die durchschnittliche Interviewdauer betrug 55 Minuten und die Interviews wurden mittels einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) ausgewertet. Diese hat einige Kategorien als besonders relevant für die Lehrkräftebildung offengelegt:

#### 3.1 Praxis

Das Ziel des Seminars war es, eine praxisnahe Professionalisierung zu ermöglichen. Aus diesem Grund wurden die Studierenden gebeten, das Seminar und insbesondere das szenarioorientierte Lernen in ihren universitären Kontext einzuordnen und gleichzeitig darüber nachzudenken, was Praxis überhaupt für sie bedeutet.

*Also, das war jetzt für mich das erste Seminar an der Uni, wo ich wirklich das Gefühl hatte, ich hätte für die Praxis was dazugelernt. (G3B5)*

*Und ich meine, es ist ja nicht wirklich Praxis-Praxis. Es ist halt immer noch eine Simulation [...]. Also, ich finde es eine gute Annäherung an die Praxis. (G3B1)*

In diesen beiden Ausschnitten zeigt sich einerseits die erlebte Praxis bzw. Praxisnähe und gleichzeitig auch das Bewusstsein darüber, dass es nicht die echte, schulische Praxis, sondern eine Praxis im Seminarkontext ist. Dieser Punkt wird sowohl von den handelnden als auch den beobachtenden Teilnehmenden so wahrgenommen und unterstreicht somit auch noch einmal den Punkt, den Studierenden selbst die Entscheidung für oder gegen eine Simulation zu überlassen.

### 3.2 Progression

Positiv erwähnt wurde an mehreren Stellen auch das Schritt-für-Schritt-Vorgehen (Paper Case, Videovignetten, Simulationen), das im Seminarkonzept verankert war.

*Ich finde auch, wir waren schön/ wurden schön schrittweise herangeführt. Also erst haben wir das theoretisch auf dem Papier gemacht dann haben wir uns die Videos angeschaut und dann wurde es aktiv. Man wurde nicht so ins kalte Wasser geschmissen, so von wegen so jetzt führst du ein Gespräch. (G2B5)*

Diese Transparenz erzeugt bei vielen Teilnehmenden einerseits ein Gefühl von Sicherheit und gleichzeitig auch der vermeintlichen Kontrolle und des Überblicks über komplexe Situationen mit entsprechend vielfältigen Handlungsoptionen. Während die Teilnehmenden in den ersten Sitzungen noch das Gefühl haben, weniger aktiv zu sein, erübrigt sich dieses Gefühl dann mit den Simulationen. Dabei ist es auch nicht relevant, ob sie in der Simulationssitzung eine handelnde oder beobachtende Rolle übernehmen.

### 3.3 Beobachtende Rolle

Es stellt sich bei den beobachtenden Studierenden immer wieder die Frage, ob auch diese Gruppe der Beobachter\*innen von den Simulationen in einer Form profitiert, die den Aufwand rechtfertigt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Beobachter\*innenrolle zwischen dem Beobachten von Videos vergangener Simulationen und den Live-Simulationen sehr unterschiedlich wahrgenommen wird.

*Das war bei mir auch so, gerade eben, weil die Person, die da saß, ja auch Studierender ist. Und man mehr related vielleicht, als wenn man sich ein Video anguckt von einer Person, die man gar nicht kennt. Diese Leute saßen ja alle mit uns im Seminar, wir haben das Gleiche im Seminar zusammen gemacht. Und dann sieht man sich vielleicht eher, also man kann sich eher vorstellen, wie man da säße, als wenn man sich einfach ein Video anschaut von einer Simulation. (G3B5)*

Hier zeigt sich noch einmal der Mehrwert der beobachtenden Simulationsteilnahme. Durch die Verbindung, die über die Seminarzeit hinweg aufgebaut wird, und durch die in Echtzeit stattfindende Situation kommt es zu einer stärkeren Identifikation und einem Miterleben, das andere Formen der Methode (z.B. Videoanalyse vergangener Situationen) nur bedingt leisten können.

Auch die (Selbst-)Reflexion wird in Verbindung mit dem Auftrag zur Vorbereitung (s.o.) vor allem in Richtung eines Abgleichs zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung angestoßen.

*Also, eine Kommilitonin hat dann so und so gehandelt, und dann dachte ich mir: Okay, würde ich das auch machen. Und der andere hat das dann anders gemacht, da dachte ich mir, hm, würde ich vielleicht nicht machen, im Endeffekt war es aber gut. So hat man noch mal sich selbst reflektieren können. (G3B2)*

### 3.4 Handelnde Rolle

Den größten Mehrwert aus dem Kurs nehmen Teilnehmende aller Wahrscheinlichkeit nach mit, wenn sie sowohl eine handelnde Rolle während einer Simulation als auch eine beobachtende Rolle während einer anderen Simulation einnehmen. Dadurch, dass je nach Art der Teilnahme sehr unterschiedliche Kompetenzebenen angesteuert werden, profitieren die Studierenden aus einer Kombination aus beiden Formen in ihrer Selbstwahrnehmung am meisten.

*Also, ich fand das Zuhören auch interessant [...] Man macht sich ja selber auch Gedanken: Wie würde ich jetzt reagieren, wenn mir so was gesagt werden würde. Und natürlich, selber weiß man nicht, wie es wäre, wenn man jetzt seine Reaktion zeigen könnte. Aber man kann sich da ja so reinversetzen, wie es wohl wäre, vor allem, weil wir uns vorher auf die Gespräche selbst auch vorbereiten mussten. [...] Und deswegen fand ich den Mehrwert aus dem passiven Teil auch groß. Natürlich, aus dem aktiven dann noch mal mehr, weil man es ja selber erprobt hat. (G1B4)*

Der größte Unterschied zwischen den handelnden und den beobachtenden Gruppen ist hinsichtlich der Rolle festzustellen. Bei den beobachtenden Studierenden bleibt es immer auf der theoretischen Ebene einer Quasi-Handlung. Während sie sich beim Beobachten vorstellen, man könne bspw. mit Unwahrheiten argumentieren bzw. sich spontan Dinge ausdenken, die dazu führen, dass das Ziel schneller erreicht wird,

*Und für mich war dann so der Gedanke, so also ich bin quasi in der Rolle, jetzt kann ich einfach Sachen behaupten. Das sind halt so Sachen, die würden in echt nicht passieren [...] (G2B5),*

verflüchtigt sich dieses Gefühl bei den Handelnden schon vor oder spätestens während der Simulation.

*Also, das war genau der Grund, warum ich weniger nervös war vor diesem Gespräch, weil es ja wirklich nicht um meine Person ging [...] Ich finde aber, dass es in dem Gespräch selber, ist es relativ schnell weggegangen. [...] Und da kommt dann ja doch was Persönliches bei raus und nicht irgendwie, was die Rolle machen würde. (G1B1)*

An diesem Punkt müssen sich Kursleitende darüber Gedanken machen, wie wichtig sie es einschätzen, dass ihre Studierenden die Schwelle dieser Quasi-Handlungen überschreiten oder auch eine beobachtende Teilnahme als ausreichend betrachten.

### 3.5 Thematik

Mit Blick auf die im Seminar zentrale Thematik Mehrsprachigkeit nehmen die Studierenden vor allem zwei Aspekte wahr:

*Und dementsprechend fand ich das hier auch immer sehr schön, weil es ja auch Themen sind, die auf jeden Fall sehr aktuell sind und uns auch begleiten werden im Unterricht. Und dementsprechend war das eine sehr gute Sache, dass wir das jetzt so mal gemacht haben. (G2B3)*

*Also ich hatte, vor allem, am Anfang gehofft, dass mich dieses Seminar etwas beruhigt, quasi. Und mich ein bisschen entspannter macht im Umgang mit Heterogenität, mit Mehrsprachigkeit. Und ich würde schon sagen, dass das erreicht wurde. (G4B4)*

Es handelt sich bei den Thematiken um Querschnittsthemen, die schulform- und fachunabhängig alle angehenden Lehrkräfte betreffen und für die es Lerngelegenheiten geben sollte. Zudem wird deutlich, dass es um eine Thematik geht, bezüglich der Studierende häufig eine gewisse Unsicherheit verspüren. Die Gründe dafür sind sicherlich sehr unterschiedlich gelagert. Eine Ursache liegt wahrscheinlich darin, dass die Kontexte häufig zu komplex sind, um sie nach einem Schema F zu entschlüsseln und zu lösen.

Durch die Verbindung von Thema und Methode ist es möglich, verschiedene Fälle kennenzulernen, diese zu entschlüsseln zu versuchen, zu diskutieren und an der eigenen Wahrnehmung zu arbeiten – alles im geschützten Raum der Veranstaltung.

#### 4 Erfahrungen, Reflexion und Fazit

Insgesamt zeigen die Rückmeldungen der Studierenden und die Beobachtungen der Dozierenden, dass es sich um ein sehr komplexes Themengebiet handelt, das bisweilen noch untererforscht ist. Die Lerngelegenheiten, insbesondere die Simulationen, die in der praktischen Seminarphase zum Einsatz kommen, bieten eine Verzahnung sowohl von theoretischem Wissen (zu Mehrsprachigkeit) als auch von praxisnahen, authentischen Momenten (in der Aushandlung von Argumenten zu einem Fall). Es wird weiterhin ein Thema in den Blick genommen, das in der Ausbildung von Lehrkräften bisweilen eher unterrepräsentiert ist.

Damit durch die Thema-Methoden-Verzahnung ein Kompetenzerwerb in der Dimension „Mehrsprachigkeit“ und der Facette „Umgang mit Heterogenität“ angebahnt werden kann, müssen einige Punkte berücksichtigt werden.

Der Aspekt, der sowohl in der theoretischen Phase des Seminars aufgegriffen wird als auch im Zentrum der Fälle steht, ist das Spannungsverhältnis zwischen der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Schüler\*innen und dem Einwirken der Institution Schule und all ihrer Akteur\*innen auf und in diese Lebenswelt. So soll herausgestellt werden, dass ein Diskurs über Sprache und ihre (Macht-)Funktion notwendig ist. Um an diesem Diskurs teilnehmen zu können, benötigen (angehende) Lehrkräfte einerseits Wissen über Aspekte zu (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext; sie müssen andererseits aber auch ihre eigenen Wahrnehmungen und Einstellungen, die als zentrale Basis für das spätere Handeln begriffen werden (Hägi-Mead et al., 2021), zum Thema kennenlernen und einordnen können. Studierende werden auf den Umgang mit Heterogenität insofern vorbereitet, als dass sie dieses Wissen in authentische Szenarien überführen müssen, die eine praxisnahe Vorbereitung auf den schulischen Kontext ermöglichen.

Inhalte, die in diesem Seminarkonzept bisweilen nicht berücksichtigt sind, die jedoch nahtlos an die unterrichteten Inhalte anknüpfen und die auch von den Studierenden an der einen oder anderen Stelle eingefordert werden, sind mehrsprachigkeitsdidaktische Themen. Diese sind nicht zuletzt dann relevant, wenn es in den Gesprächen darum geht, konkrete Ideen und Vorschläge für die Weiterarbeit zu unterbreiten. Die Forderung nach dem konkreten *Wie* schließt sich aber auch konsequenterweise an die Sensibilisierung dafür an, Mehrsprachigkeit als Chance und nicht als Nachteil und Heterogenität als Normalfall zu begreifen.

Auch eine Übertragung auf weitere DaZKom-Dimensionen und -Subdimensionen ist vorstellbar. Besonders die Dimension „Didaktik“ eignet sich für Fragestellungen bzgl. der Diagnose und individuellen Förderung von Schüler\*innen.<sup>17</sup> In diesem Fall eignen sich neben aushandlungsbedürftigen Situationen ggf. auch Szenarien, in denen Studierende bspw. spontan auf sprachliche Äußerungen reagieren müssten. Im Zentrum steht dann vor allem die Überführung von Wissen (bspw. zu verschiedenen Diagnoseinstrumenten und didaktischen Fördermaßnahmen) in spontansprachliche Reaktionen auf Schüler\*innenäußerungen oder auch in Beratungsgespräche mit Eltern oder Kolleg\*innen zu dieser Thematik.

Insgesamt liegen über die Methode des szenarioorientierten Lernens, insbesondere über Simulationen in der Lehrkräftebildung, noch wenig empirische Daten vor. Die Kombination aus der Thematik Mehrsprachigkeit und der schrittweisen Progression aus

---

<sup>17</sup> Hetmanek und van Gog (2017) fanden heraus, dass sich die Methode gut zur Erweiterung der allgemeinen diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften eignet.

Theorie, Paper Case, Videoanalyse und Simulationen ist ein Vorreiter für weitere Differenzdimensionen, Facetten und didaktische Konzepte.

Vor allem die Frage nach dem Aufwand, den ein Seminarkonzept erfordert, das Simulationen vorsieht, gilt es zu diskutieren. Einerseits müssen Schauspielende entsprechend entschädigt werden; andererseits widersprechen regelmäßige Kosten einer größer angelegten Implementierung. Es müssten sich auf Dauer Kooperationen (z.B. mit Studierenden der Theaterwissenschaften oder anderer Schauspieleinrichtungen) ergeben, die sowohl für die Schauspieler\*innen als auch für die Studierenden eine Win-Win-Situation bedeuteten. Als Alternative könnten andernfalls Rollenspiele dienen, in denen Teilnehmende selbst, z.B. auch aus anderen Seminaren, Rollen übernehmen. Aus dem medizinischen Bereich liegen Studien vor, die zeigen, dass es keine signifikanten Unterschiede beim Erwerb kommunikativer Kompetenzen zwischen Rollenspielen und Simulationen gibt (Lane et al., 2008). Weiterhin müssen Überlegungen dahingehend angestellt werden, wie die Methode sinnvoll und gewinnbringend erweitert werden kann. In den bisher durchgeführten Seminareinheiten bilden Gespräche zwischen Lehrkraft und einem Elternteil oder einer anderen Instanz wie bspw. der Schulleitung den Standard. Um jedoch eine Bandbreite an authentischen Kontexten abbilden zu können, bedarf es auf Dauer auch der Ausweitung auf Konstellationen mit mehr als einem Gegenüber (z.B. mehr als ein Elternteil, Elternteil plus Dolmetscher\*in, Runde aus Kolleg\*innen usw.). Zudem ist eine sehr zentrale Kommunikationsform das Gespräch zwischen Lehrperson und Schüler\*innen, sodass auch diese Erweiterung noch aussteht.

Bevor Fragen über Möglichkeiten der nachhaltigen Verankerung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften bspw. in verpflichtenden Studienanteilen wie dem nordrhein-westfälischen DSSZ-Modul ernsthaft diskutiert werden, gilt es vor allem auszuloten, welche Potenziale und Grenzen hinsichtlich weiterer Themenbereiche und der methodischen Vielfalt bestehen.

## Literatur und Internetquellen

- Abt, H. & de Ponte, U. (2011). Interkulturelle Handlungskompetenz im Inland: Ansatz für ein Trainingsprogramm zur eigenkulturellen Sensibilisierung im schulischen Kontext. In W. Dreyer & U. Höbner (Hrsg.), *Perspektiven Interkultureller Kompetenz* (S. 211–225). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666403323.211>
- Banilower, E., Smith, P.S., Weiss, I.R., Malzahn, K.A., Campbell, K.M. & Weiss, A.M. (2013). *Report of the 2012 National Survey of Science and Mathematics Education*. Horizon Research Inc.
- Becker, J., Mayer, V. & Kauffeld, S. (2019). Problemorientiertes Lernen. In S. Kauffeld, & J. Othmer (Hrsg.), *Handbuch Innovative Lehre* (S. 303–310). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-22797-5\\_22](https://doi.org/10.1007/978-3-658-22797-5_22)
- Becker-Mrotzek, M., Hentschel, B., Hippmann, K. & Linnemann, M. (2012). *Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern*. Universität zu Köln. [https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user\\_upload/Lehrerumfrage\\_Langfassung\\_final\\_30\\_05\\_03.pdf](https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_03.pdf)
- Bresges, A., Harring, M., Kauertz, A., Nordmeier, V. & Parchmann, I. (2019). Die Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrerbildung – eine Einführung in die Thematik. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“* (S. 4–7). BMBF. [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31486\\_Verzahnung\\_von\\_Theorie\\_und\\_Praxis\\_im\\_Lehramtsstudium.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31486_Verzahnung_von_Theorie_und_Praxis_im_Lehramtsstudium.pdf?__blob=publicationFile&v=4)

- Cornely Harboe, V.C., Mainzer-Murrenhoff, M. & Heine, L. (2016). *Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen: interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule*. Waxmann.
- Döll, M., Hägi-Mead, S. & Settineri, J. (2017). „Ob ich mich auf eine sprachlich heterogene Klasse vorbereitet fühle? – Etwas!“ – Studentische Perspektiven auf DaZ und das DaZ-Modul (StuPaDaZ) an der Universität Paderborn. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 203–215). Waxmann.
- Gartmeier, M., Bauer, J., Fischer, M.R., Karsten, G. & Prenzel, M. (2011). Modellierung und Assessment professioneller Gesprächsführungskompetenz von Lehrpersonen im Lehrer-Elterngespräch. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen empirischer Bildungsforschung: Traditionslinien und Perspektiven* (S. 412–424). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94025-0\\_29](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94025-0_29)
- Geist, B. & Krafft, A. (2019). *Deutsch als Zweitsprache: Sprachdidaktik für mehrsprachige Klassen* (2., aktual. Aufl.). Narr Francke Attempto.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2., unveränd. Aufl.). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830970989>
- Hägi-Mead, S., Peschel, C., Atanasoska, T., Ayten, A.C. & Knappik, M. (2021). Einstellungen zu Mehrsprachigkeit(en) bei angehenden Lehrkräften: Reflexionsprozesse im Schreiben sichtbar machen. *ÖDaF-Mitteilungen*, 36 (1), 25–44. <https://doi.org/10.14220/odaf.2021.37.1.25>
- Hetmanek, A. & van Gog, T. (2017). Förderung von diagnostischer Kompetenz: Potenziale von Ansätzen aus der medizinischen Ausbildung. A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften: Theoretische und methodische Weiterentwicklungen* (S. 209–216). Wasmann.
- Karakaşoğlu, Y., Mecheril, P., Shure, S. & Wojciechowicz, A.A. (2017). *Angekommen in der Migrationsgesellschaft? Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. <https://www.stiftung-mercator.de/de/publikation/angekommen-in-der-migrationsgesellschaft/>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4., überarb. Aufl.). Beltz Juventa.
- Lane, C., Hood, K. & Rollnick, S. (2008). Teaching Motivational Interviewing: Using Role Play Is as Effective as Using Simulated Patients. *Medical Education*, 42 (6), <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2007.02990.x>
- Loos, P. & Schäffer, B. (2013). *Das Gruppendiskussionsverfahren: theoretische Grundlagen und empirische Anwendung* (Qualitative Sozialforschung, Bd. 5). Springer.
- Makrinus, L. (2012). *Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00395-1>
- Ohm, U. (2018). Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 73–91). Waxmann.
- Pfetsch, J. & Stellmacher, A. (2021). Praxisbezogene Lerngelegenheiten und Berufswahlmotivation. In J. Pfetsch & A. Stellmacher (Hrsg.), *Praxisbezogene Lerngelegenheiten und Berufswahlmotivation im beruflichen Lehramtsstudium* (S. 9–24). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830990871>
- Pieper, I. (2014). Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehrerbildung und frühpädagogischen Ausbildungs- und Berufsfeldern. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 9–15). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6_1)

- Ricart Brede, J. (2019). „Kann man überhaupt vorbereitet sein?“ Zur Vorbereitung auf den Unterricht mit DaZ-SchülerInnen aus Sicht von Lehramtsstudierenden. In D. Maak & J. Ricart Brede (Hrsg.), *Wissen, Können, Wollen, Sollen?!* (S. 161–182). Waxmann.
- Ulrich, I. & Meyer, N. (2021). Simulation in der Hochschullehre zum optimalen Theorie-Praxis-Transfer. In C. Hattula, J. Hilgers-Sekowsky & G. Schuster (Hrsg.), *Praxisorientierte Hochschullehre. Insights in innovative sowie digitale Lehrkonzepte und Kooperationen mit der Wirtschaft* (S. 199–206). Springer Gabler. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-32393-6\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-658-32393-6_17)
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Weber, A. (2005). Problem-Based Learning – Ansatz zur Verknüpfung von Theorie und Praxis. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (1), 94–104.
- Wenzl, T., Wernet, A. & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19461-1>

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Berkel-Otto, L. (2024). Simulationen im lehrkräftebildenden Modul „Fit für Heterogenität durch szenarioorientiertes Lernen“. Ein Theorie-Praxis-verzahnendes Konzept zum Kompetenzaufbau in der DaZ-Kom-Facette „Umgang mit Heterogenität“. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 7 (2: DaZKom – Transfer eines Kompetenzmodells in die Hochschuldidaktik, hrsg. v. A. Daase, A. Köker, S. Lemmrich & S. Spiekermeier Gimenes), 32–46. <https://doi.org/10.11576/hlz-5376>

Eingereicht: 31.03.2022 / Angenommen: 27.04.2023 / Online verfügbar: 17.12.2024

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

## English Information

**Title:** Simulations in the Teacher Training Module “Fit for Heterogeneity through Scenario-Oriented Learning”. A Theory-Practice Interconnection Concept for Competence Development in the DaZKom-Dimension “Multilingualism”/ Facet “Dealing with Heterogeneity”

**Abstract:** Pre-service teachers always have wished for a professionalization that is practice-oriented, but at the same time takes place in a protected framework (Makrinos, 2012). Particularly for cross-sectional topics such as heterogeneity, especially for the heterogeneity dimension of multilingualism, there is often a lack of concepts that 1) make students aware of multilingualism (Karakasoglu et al., 2017), 2) link theory and practice and 3) provide opportunities to learn for an action-oriented professionalization. Pre-service teachers also perceive this gap and do not feel well-prepared in many respects (Döll et al., 2017; Ricart Brede, 2019). The article presents a seminar session in which students and actors simulate conflict talks (e.g., parent-teacher) that have their origin in the topic of multilingualism. In this way, pre-service-teachers should be enabled to apply and reflect on their knowledge and perceptions in an authentic and real-world context. The intensive preparation and reflection phase should give them the opportunity to explore their own potential and limits even before entering the professional context. And all of this is situated in a protected environment in which their actions do not yet have any immediate consequences for students, parents, etc. Evaluation results also show that the method presents an exceptional opportunity to learn for practical professionalization in the “DaZKom” (German as a Second Language) model dimension “Multilingualism”/facet “Dealing with heterogeneity”.

**Keywords:** teacher training; simulation; theory-practice interconnection; heterogeneity; multilingualism