

Dilemma-Situationsanalyse

Eine Methode zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen für den Umgang mit sprachlich-kulturell heterogenen Lerngruppen

Lesya Skintey^{1,*}

¹ Universität Koblenz

* Kontakt: Universität Koblenz,
Institut für Germanistik,
Universitätsstraße 1, 56070 Koblenz
skintey@uni-koblenz.de

Zusammenfassung: Die Qualifizierung von angehenden Lehrer*innen für Sprachbildung im Sinne der Umsetzung eines sprachsensiblen Fachunterrichts, der Förderung von Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit wird als Querschnittsaufgabe sowohl der Bildungs- und Erziehungswissenschaften als auch der Fachdidaktiken aufgefasst. Im Beitrag wird das Verfahren der Dilemma-Situationsanalyse (Nentwig-Gesemann, 2012a, 2012b, 2013; Nentwig-Gesemann et al., 2011) als didaktisches Lehr-Lern-Format fokussiert, den professionalisierten Umgang mit ambivalenten Praxissituation einzuüben. Anhand einer studentischen Falldarstellung und -analyse nach dem Verfahren der Dilemma-Situationsanalyse werden Potenziale und Grenzen der Methode für die Qualifizierung angehender Lehrpersonen im Bereich Sprachbildung, Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache (DaF/DaZ) und Mehrsprachigkeit diskutiert.

Schlagwörter: Praxiserfahrung; Deutsch als Fremdsprache; Deutsch als Zweitsprache; Heterogenität; Hochschuldidaktik



1 Einleitung

Pädagogische Praxis ist durch Situationen und Anforderungen gekennzeichnet, die häufig komplex, mehrdeutig und schwer planbar sind (Nentwig-Gesemann, 2012b, S. 10). In ihrem beruflichen pädagogischen Handeln werden Lehrpersonen mit Phänomenen konfrontiert, die in der erziehungswissenschaftlichen Literatur als Antinomien des Feldes Schule beschrieben werden (Helsper, 2004). Zu den grundlegenden, für das professionelle Handlungsfeld Schule konstitutiven Antinomien gehören die Spannungen zwischen Autonomie und Zwang, Nähe und Distanz, Organisation und Interaktion sowie Allgemeinheit und Vielfalt (Helsper, 2004, S. 19-26). Mit Fokus auf den Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität als Herausforderung für die pädagogische Praxis und auf die damit einhergehende Aufgabe der Lehrer*innenbildung, angehende Lehrpersonen auf einen kompetenten Umgang mit sprachlich-kulturell heterogener Schüler*innenschaft vorzubereiten, nimmt der vorliegende Beitrag die Antinomie zwischen Allgemeinem und Einendem einerseits und Pluralisierung des ermöglichenden pädagogischen Handelns andererseits in den Blick.

Lehrer*insein in einer Migrationsgesellschaft stellt insofern eine besondere Herausforderung dar, als die Praxis der Deutschförderung und des Umgangs mit Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt in historische und aktuelle erziehungswissenschaftliche, sprachdidaktische, bildungspolitische und gesellschaftliche Diskurse eingebettet ist. So findet die Sprachbildung in der durch sprachlich-kulturelle Heterogenität geprägten Migrationsgesellschaft in den Kontexten statt, die sich zwischen den Polen Reproduktion des *monolingualen Habitus* (Gogolin, 1994) einerseits und der (modernen) pädagogischen Perspektive einer lernenden- und kompetenzorientierten sowie machtkritischen Sprachbildung andererseits verorten lassen (Huxel, 2018, S. 111–112; vgl. auch Plöger & Fürstenau, 2021, S. 71):

„Sowohl die durch institutionelle Bedingungen und gesellschaftliche Aufgaben der Schule sich ergebenden Regeln und Regularitäten als auch der pädagogisch-normative Auftrag des anerkennenden Umgangs mit Heterogenität schreibt sich in die Illusion des Feldes ein und muss zu Ambivalenzen – nicht nur, aber auch – in Bezug auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit führen“ (Huxel, 2018, S. 112).

Demnach sehen sich Lehrpersonen verortet im „Spannungsfeld zwischen dem pädagogisch begründbaren Wunsch, andere Sprachen einzubeziehen [...] und der schulischen Notwendigkeit, Leistung zu produzieren und zu bewerten“ (Huxel, 2018, S. 112). Denn

„[e]inerseits ist Deutsch eine wichtige Bildungsvoraussetzung und die Vermittlung von (bildungssprachlicher) Kompetenz im Deutschen Aufgabe der Schule und der Lehrkräfte und damit auch Gegenstand von Bewertung. Andererseits könnte eine Anerkennung und Förderung *individueller* Ressourcen die Notwendigkeit der Förderung der Familiensprache und eine andere Bewertung der Leistungen Mehrsprachiger im Gegensatz zu denen einsprachig Aufwachsener nötig machen“ (Huxel, 2018, S. 112; Hervorh. i.O.).

Ungewissheit im Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Unterricht wird dabei als „Dimension der Mehrsprachigkeitsdidaktik“ identifiziert, wobei Unsicherheiten auf Seiten der Lehrpersonen, auf Seiten der Schüler*innen und bezogen auf die Unterrichtsinteraktion entstehen können (Plöger & Fürstenau, 2021, S. 71). So werden Lehrer*innen im Rahmen der mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzepte mit der Herausforderung konfrontiert, Sprachen, die sie selber weder verstehen noch sprechen, wahrzunehmen, zuzulassen oder gezielt in den Unterricht einzubinden (Plöger & Fürstenau, 2021, S. 71). Eines der Professionalisierungsziele besteht darin, „Offenheit und Sensibilität für eigene Unsicherheiten, aber auch für Irritationen und Unsicherheiten der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln“ (Plöger & Fürstenau, 2021, S. 79). Für das professionalisierte Handeln in der Migrationsgesellschaft benötigen Lehrpersonen neben

einem „materialen Wissen“ um migrationsbezogene Phänomene und Prozesse (wie Entstehung heterogener sprachlicher und kultureller Praktiken sowie hybrider Identitäten und Umgang damit) auch ein „reflexives Wissen“ um die eigene Rolle als Lehrperson in der durch Migration geprägten Schule (Geier, 2016, S. 190–191). Ähnlich postuliert Ohm in Bezug auf die Sprachbildung als Aufgabe von Lehrpersonen:

„Wichtig ist aber, dass Grundkenntnisse über den Zusammenhang von sprachlichen Normalitätserwartungen und Selektionsmechanismen vermittelt werden, um zur kritischen Reflexion des eigenen Verhaltens und der eigenen Rolle im System Schule zu befähigen.“ (Ohm, 2009, S. 34)

Die Lehrer*innenbildung reagiert darauf mit dem Schaffen von Ausbildungs- und Weiterbildungsangeboten im Bereich Deutsch als Zweitsprache, die sich von Hochschule zu Hochschule angesichts ihrer Ausrichtung, ihres Verpflichtungsgrades, ihrer Verortung und ihres Umfangs unterscheiden. Solche Qualifizierungsangebote sehen häufig Praxisphasen vor, im Rahmen derer die Studierenden sowohl die Praxis vor dem Hintergrund des theoretischen Wissens analysieren als auch die im Studium kennengelernten Ansätze und Methoden in der Praxis erproben können. Der Theorie-Praxis-Verknüpfung wird in der Professionalisierungsdebatte eine relevante Rolle zugeschrieben. Angesichts der Tatsache, dass die Forschung zu förderlichen Lerngelegenheiten bezogen auf die Professionalisierung im Bereich Sprachbildung, Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit noch in ihren Anfängen steht, zeigt sich ein hoher Bedarf an theoretisch fundierten und in der Praxis erprobten didaktischen Konzepten und Instrumenten, mit welchen die Lehramtsstudierenden im Rahmen der praxisbegleitenden, vor- und nachbereitenden Angebote einerseits für solche Antinomien des Praxisfeldes sensibilisiert und andererseits in ihrer Handlungskompetenz gestärkt werden können. Denn im Zuge ihrer Professionalisierung müssen Lehrpersonen darauf vorbereitet werden, Antinomien des pädagogischen Handelns zu erkennen, auszuhalten und ihr pädagogisches Handeln in diesen Spannungsfeldern zu gestalten:

„Um solche Antinomien zu bewältigen, benötigen Professionelle die subjektive Fähigkeit und Bereitschaft, die Ungewissheit des Handelns nicht nur zu ertragen, sondern aktiv als konstitutives Moment ihres Handelns anzuerkennen und damit zu arbeiten“ (Paseka & Hinzke, 2014, S. 16; vgl. auch Huxel, 2018, S. 119).

Der Beitrag fokussiert dabei die Dilemma-Situationsanalyse als Verfahren, mit welchem Studierende in ihrer Analyse- und Reflexionsfähigkeit unterstützt und auf das Handeln in sprachlich-kulturell heterogenen Lerngruppen vorbereitet werden können. Zunächst wird auf die Professionalisierung angehender Lehrpersonen für die Praxis in sprachlich-kulturell heterogenen Lerngruppen eingegangen (Kap. 2). Anschließend wird die theoretische und methodische Basis der Methode Dilemma-Situationsanalyse (Kap. 3) vorgestellt. Eigene Erfahrungen mit dem Einsatz der Methode in der universitären Phase der Lehrer*innenqualifizierung im Bereich Sprachbildung, Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Mehrsprachigkeit sowie die exemplarische Analyse einer studentischen Bearbeitung einer Dilemma-Situation stehen im Fokus des Kapitels 4. Der Beitrag wird von der Diskussion der Potenziale und Grenzen des Verfahrens und einem Ausblick für die Lehrer*innenbildung gerahmt (Kap. 5).

2 Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen für die Sprachbildung in sprachlich-kulturell heterogenen Lerngruppen

Aus dem Spannungsverhältnis zwischen Allgemeinem und Vielfalt ergibt sich eine besondere Herausforderung für die Lehrer*innenprofessionalisierung:

„An die Stelle einer Legitimation des pädagogischen Handelns durch die Rückendeckung des Allgemeinen und die Gratskraft des normativ Selbstverständlichen wird die Person des Pädagogen gerückt, der stellvertretend dafür bürgt, wie mit der Unsicherheit, der kulturellen Vielfalt und den Orientierungsaufforderungen umgegangen werden kann [...]“ (Helsper, 2004, S. 23).

Demnach wird als Ziel der Lehrer*innenprofessionalisierung die Entwicklung von berufsrelevanten Kompetenzen¹ angesehen. Im Folgenden wird auf die Modellierung von Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) Bezug genommen, die Kompetenz nicht als Dichotomie zwischen Disposition (kognitiven und affektiv-motivationalen Eigenschaften) und Performanz (beobachtbarem Verhalten in realen Situationen) konzipieren, sondern als „a process, a continuum with many steps in between“ (Blömeke et al., 2015, S. 7), zu welchen als situationsspezifische Fähigkeiten auch Situationswahrnehmung, Situationsinterpretation und Entscheidungsfindung gehören. Die im vorliegenden Beitrag fokussierte Methode der Dilemma-Situationsanalyse setzt an den Bereichen der Disposition (Förderung der Analysekompetenz und Nutzung der emotionalen Aktivierung durch Dilemma) und der situationsspezifischen Fähigkeiten (Situationswahrnehmung und -interpretation sowie Ausloten von hypothetischen Handlungsoptionen) an.

Aus praxeologischer Perspektive umfasst der Kompetenzbegriff neben der Dimension des Handelns auch die Dimension des Reflektierens: „Professionelle Kompetenz dokumentiert sich [...] in Gänze erst auf der Ebene der Performanz in realen Handlungssituationen und in realen (Selbst-)Reflexionssituationen“ (Nentwig-Gesemann, 2012b, S. 9).

Die für die Professionalisierung von Lehrpersonen erforderlichen Kompetenzen in den Bereichen Sprachbildung und Mehrsprachigkeit werden im Strukturmodell fachunterrichtsrelevanter DaZ-Kompetenz (DaZKom-Modell) präsentiert (Köker et al., 2015, S. 184; Ohm, 2018, S. 75). Demnach umfasst die DaZ-Kompetenz drei Dimensionen, nämlich *Fachregister*, *Mehrsprachigkeit* und *Didaktik*, die sich in verschiedene Subdimensionen und Facetten gliedern. Ferner wird ebenfalls im Rahmen des im DaZKom-Projekt herausgearbeiteten Entwicklungsmodells der DaZ-Kompetenz, dem das Modell der Entwicklung von Fähigkeiten bei Erwachsenen nach Dreyfus und Dreyfus (1986) zu Grunde liegt, die Entwicklung von DaZ-Kompetenzen bei den Studierenden in fünf Stufen – Neuling, fortgeschrittene Anfänger*innen, Kompetenz, Gewandtheit und Expert*innentum – konzipiert (Köker et al., 2015, S. 190–194; Ohm, 2018, S. 83–89; vgl. auch Skintey, 2022, S. 202).

Eine zentrale Dimension des professionellen Handelns im Lehrberuf stellt die *Reflexion*² dar, die in diesem Beitrag aus praxeologischer Perspektive fokussiert wird. Reflexion wird hier als Prozess verstanden, der nicht nur das Denken, sondern auch das Handeln betrifft und „in verschiedenen Phasen abläuft“ (Wyss, 2013, S. 46):

¹ Bei dem Begriff der Kompetenz beziehe ich mich auf die häufig zitierte Definition von Weinert, der unter einer „Kompetenz“ zum einen die „kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen“ (Bereich der Disposition), zum anderen „die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen“ auszuführen (Bereich der Performanz), versteht (Weinert, 2001, S. 27–28).

² Zur Kritik an der wenig differenzierten Verwendung des Reflexionsbegriffs („Containerbegriff“) in der pädagogischen Literatur und den verschiedenen Reflexionsmodi in der Wissenschaftspraxis und Berufspraxis siehe Leonhard (2020, S. 16–22).

„Professionelle Kompetenz dokumentiert sich also in Gänze erst auf der Ebene der Performanz in realen *Handlungssituationen* und in realen (*Selbst-Reflexionssituationen* – d.h. ob jemand in dem Sinne kompetent ist, dass er nicht nur professionell handelt, sondern auch Wissen über sein praktisches Wissen hat, können wir nur in Situationen erschließen, in denen er über sein Handeln nachdenkt, in denen er reflektiert, in denen wir also die Praxis seines Denkens mit- und nachvollziehen können. [...] Die Gestaltung und Bewältigung von Praxis darf dabei in professionellen Kontexten nicht routinehaft und unreflektiert erfolgen, sondern muss immer wieder reflektiert und begründet werden.“ (Nentwig-Gesemann, 2012b, S. 9; Hervorh. i.O.).

Auf *Reflexivität* und *Reflexionskompetenz* (angehender) Lehrpersonen wird sowohl in der Migrationspädagogik (Geier, 2016, S. 180; Heinemann & Mecheril, 2018, S. 264–270) als auch in der DaF/DaZ-Didaktik besonderer Wert gelegt (Ohm, 2009; Tajmel, 2017; Tajmel & Hägi-Mead, 2017; Wahbe & Riemer, 2020).

In der fremdsprachendidaktischen Literatur wird *Reflexion* definiert als

„eine dynamische individuelle wie soziale, rück- wie vorgewandte Praxis in Form einer meta-kognitiven, kognitiven und affektiven (versprachlichten) Analyse beruflichen Handelns, sozialen Interagierens, körperlichen Erlebens und diesbezüglicher Emotionen und Motivation“ (Abendroth-Timmer, 2017, S. 111),

deren Ziel es ist,

„ein vertieftes Verständnis der persönlichen und externen Ursachen und Begründungsvarianten eigenen Handelns zu entwickeln, die individuelle Bedeutsamkeit theoretischer Konzepte des Fremdsprachenunterrichts zu ergründen, körperlich verinnerlichte Handlungsmöglichkeiten und Handlungsalternativen zu erfassen, zu modifizieren und neu zu entwerfen und damit die berufliche Identität und das Fähigkeits selbstkonzept zu stärken“ (Abendroth-Timmer, 2017, S. 112).

Im Konzept der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit werden die dazu erforderlichen Einstellungen und Kompetenzen auf vier Makroebenen verortet (Tajmel & Hägi-Mead, 2017):

- 1) affektive Ebene (Freude an der und Bereitschaft zur Beschäftigung mit Sprache haben);
- 2) kognitiv-linguistische Ebene (linguistisches und DaZ-/mehrsprachigkeitsdidaktisches Wissen);
- 3) rechtlich-soziale Ebene (sich als Lehrperson der eigenen Zuständigkeit und Verantwortung für Sprachbildung bewusst sein) und
- 4) hegemoniale Machtebene (Wissen um selektierende und exkludierende Wirkung von sprachlichen und sprachbezogenen sozialen Praktiken) (vgl. Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 11).

Für Lehrer*innenprofessionalisierung im Bereich Sprachbildung, DaZ und Mehrsprachigkeit stellt sich somit die Aufgabe, angehende Lehrpersonen nicht nur durch Vermittlung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissensbeständen für die Praxis in sprachlich-kulturell heterogenen Lerngruppen zu qualifizieren, sondern sie auch dazu zu befähigen,

„ihre Normalitätserwartungen bezüglich der Beherrschung der Schulsprache und ihre daraus resultierenden Einschätzungen der Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern mit Zweitsprache Deutsch kritisch zu reflektieren“ (Ohm, 2009, S. 30).

Die im Folgenden präsentierte Methode der Dilemma-Situationsanalyse stellt eine didaktische Möglichkeit dar, verschiedene Dimensionen der DaZ-spezifischen Reflexion mit dem (erfolgten, beobachteten bzw. antizipierten) Handeln in sprachlich-kulturell heterogenen Lernkontexten zu verbinden.

3 Dilemma-Situationsanalyse als Methode zur Förderung der Kompetenzentwicklung bei angehenden Lehrer*innen im Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität

3.1 Ziele der Methode

Der Begriff *Dilemma* (griech. „*di-lemma*“, lat. „*dilemma*“ bedeutet „Entscheidungszwang zwischen zwei Übeln, Zwangslage“; Pfeifer, 1993) steht in der Bildungssprache „allgemein für ein unlösbar scheinendes Problem und wird auch sinnverwandt mit ‚Aporie‘ und ‚Paradoxie‘ gebraucht“ (Brune, 2011, S. 331). Die Dilemma-Situationsanalyse kann dem Konzept der Fallarbeit³ zugeordnet werden. Dabei wird der Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung eine besondere Stellung eingeräumt (Bonanati et al., 2020; Geier, 2016; Heinzel, 2021; Leonhard, 2021; Reh & Rabenstein, 2005). Im Bereich der Berufspraktischen Studien wird Fallarbeit als „*daten- und methodengestützte* [...] Analyse von Situationen der beruflichen Praxis“ (Leonhard, 2021, S. 199; Hervorh. i.O.) konzipiert, deren Ausgangspunkt „immer ein empirisches Datum, als (zumeist) technisch dokumentierter Ausschnitt aus einem Handlungsstrom des Schul- oder Unterrichtsgeschehens“, bildet (Leonhard, 2021, S. 199). Trotz der Einbettung des Falls in eine zeitlich-räumliche und akteur*innenbezogene Situation wird davon ausgegangen, dass sich in einem besonderen Fall allgemeine Phänomene dokumentieren (Leonhard, 2021, S. 204).

Eine Besonderheit der hier fokussierten Art der Fallarbeit besteht darin, dass dabei ein Dilemma fokussiert wird, das sich entweder aus einem durch die angehende Lehrperson persönlich wahrgenommenen Widerspruch oder einer konstitutiven Antinomie des Praxisfeldes ergibt. Dabei spielen Emotionen (z.B. Irritation oder Verunsicherung) eine wichtige Rolle, weswegen auch Reflexion als „ein kognitiver wie emotionaler Vorgang“ aufgefasst wird (Abendroth-Timmer, 2017, S. 104). Dilemma-Situationen, in welchen es zu Diskrepanzen zwischen persönlichen Erfahrungen und Erwartungen, pädagogischen Prinzipien und rechtlich-normativen Erwartungen kommt, haben sich auch im Rahmen der biografischen Selbstreflexion in der Lehrer*innenbildung bewährt (Rißmann et al., 2013). Durch die Bearbeitung von praktischen Fällen wird die Reflexion in die Praxis des pädagogischen Handelns eingebettet: Diese praktische Ebene stellt sowohl die Grundlage für reflexive Auseinandersetzungen mit verschiedenen Aspekten des pädagogischen Handelns als auch deren Ziel dar, das darin gesehen wird, dass sich Veränderungen im Zuge der zunehmenden Professionalisierung im pädagogischen Handeln niederschlagen.

Im Folgenden wird das Verfahren Dilemma-Situationsanalyse vorgestellt, das von Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff und Pietsch für die akademische Ausbildung von fröhpädagogischen Fachkräften entwickelt und an fünf Hochschulen erprobt und evaluiert wurde (Nentwig-Gesemann et al., 2011; vgl. auch Nentwig-Gesemann 2012a, 2012b, 2013).⁴

Dilemma-Situationen sind „komplexe bzw. uneindeutige und herausfordernde – zum Teil auch kritische und konflikthafte – pädagogische Situationen, in denen sich Akteure in ihrer Kompetenz herausgefordert oder sogar überfordert fühlen“ (Nentwig-Gesemann 2012a, S. 16; 2012b, S. 11). Dies könnte z.B. dann der Fall sein, wenn habituelle Handlungsroutinen einer Lehrperson nicht mehr passen oder es zu Diskrepanzen zwischen eigenen Orientierungen/Werthaltungen und normativen Erwartungen des Praxisfeldes kommt. Die sich bei der*dem professionell Handelnden einstellenden Empfindungen,

³ Zur Abgrenzung der *akademischen Fallarbeit* von anderen Konzepten, die in der Lehrer*innenaus- und -fortbildung zum Einsatz kommen, wie *Erfahrungsaustausch*, *Kollegiale Beratung* und *Forschendes Lernen* siehe Leonhard (2021, S. 199–200).

⁴ Die Autor*innen grenzen ihre Methode vom Konzept der Dilemma-Situationen in der Psychologie (Kohlberg, 1996) ab, greifen jedoch die Emotionen aktivierende Funktion der Situationen mit Dilemma-Charakter auf (Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 24).

wie Irritationen, bergen ein Lernpotenzial, insbesondere dann, wenn sie bewusst wahrgenommen und zum Gegenstand der reflexiv-forschenden Auseinandersetzung gemacht werden; dieses Potenzial von Dilemma-Situationen gilt es in der Lehrer*innenausbildung zu nutzen (Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 24).

Dilemma-Situationen, die in der Lehrer*innenprofessionalisierung eingesetzt werden, können entweder als Fallvignetten von Dozierenden vorgegeben werden oder als selbst erlebte oder beobachtete Erfahrungen von Studierenden eingebracht werden. Während die fallrekonstruktive Auseinandersetzung mit dem „eigenen“ Fall auf die Reflexion des eigenen Habitus abzielt, sieht man in der Bearbeitung eines „fremden“ Falls die Chance, „in der bezogenen Elaboration von Lesarten und den regelgeleiteten Anschlussoptionen habituelle Orientierung sichtbar und diskutierbar zu machen“ (Leonhard, 2021, S. 198). Das Ziel der fallbezogenen Analyse und Reflexion besteht demnach in der „Schaffung neuer Erkenntnis durch das Individuum, im Gegensatz zu extern gesteuerten Handlungsveränderungen“ (Abendroth-Timmer, 2017, S. 106).

Die Arbeit mit Dilemma-Situationen verfolgt nach Nentwig-Gesemann (2012a, S. 15–17) folgende Ziele:

- Befremdung des eigenen „Normalitätshorizonts“,
- mehrperspektivische Fallbetrachtung und -interpretation,
- Festigung von Ambiguitäts- bzw. Ambivalenztoleranz,
- Entwicklung von Möglichkeiten für ein fall- und situationsadäquates Handeln,
- Unterstützung des methodisch-didaktisch abgesicherten Reflexionsprozesses, wodurch Praxis in „reflektierte Praxis“ transformiert, implizites Wissen explizit gemacht und die Herausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus ermöglicht wird.

3.2 Theoretische und methodologische Fundierung

Die theoretische Einbettung der Methode findet in der praxeologischen Wissenssoziologie statt. In Orientierung an dem Weinerschen Kompetenzbegriff werden die Unterscheidung und das Zusammenspiel zwischen Disposition und Performanz betont (Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 23). Die professionalisierte Handlungskompetenz wird als „performatives Konstrukt“ (Nentwig-Gesemann, 2012a, S. 5) angesehen, das aus einem Zusammenspiel von verschiedenen Wissensarten (*wissenschaftlich-theoretischem Wissen, methodisch-didaktischem Wissen* und *reflektiertem Erfahrungswissen*) resultiert, wobei handlungsleitende Orientierungen, Werthaltungen und Einstellungen von Lehrpersonen das professionelle pädagogische Handeln prägen (Nentwig-Gesemann, 2012a, S. 5). Mit der Methode Dilemma-Situationsanalyse wurde ein Werkzeug entwickelt, „das von der Vieldeutigkeit, Unbestimmbarkeit, Ambiguität professioneller Handlungssituationen ausgeht, die Ebenen der Disposition *und* der Performanz erfasst und zudem Aspekte der Selbstreflexion abbildet“ (Nentwig-Gesemann, 2012a, S. 24; Hervorh. i.O.). Durch die analytische Trennung verschiedener Wissensarten und verschiedener Kompetenzebenen bei der Analyse des Falls wird zum einen dessen Komplexität, aber auch dessen – nicht aufzulösende – Ambiguität deutlich; zum anderen soll damit *der wissenschaftlich-reflexive Habitus* im Umgang mit praktischen Aufgaben angebahnt werden, welcher eines der Ausbildungsziele insbesondere der ersten Phase der Lehrer*innenbildung darstellt (Helsper, 2001, S. 11; Leonhard, 2021, S. 200).

Leonhard unterscheidet zwischen Einlassung und Distanz als zwei Modi in Bezug auf die Auseinandersetzung mit pädagogischem Handeln in der Wissenschaftspraxis und der Berufspraxis von Lehrpersonen: „Die Einlassung auf Wissenschaftspraxis ermöglicht, konstituiert gar eine auf (Selbst-)Erkenntnis zielende Distanz zur beruflichen Praxis“ (Leonhard, 2021, S. 194). Das Potenzial der Fallarbeit wird vor allem in einem „vertieften Verstehen beruflicher Praxis“ gesehen (Leonhard, 2021, S. 194).

3.3 Methodische Schritte im Einsatz von Dilemma-Situationsanalysen

Für die Auseinandersetzung mit Dilemma-Situationen im Rahmen der Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften wurde von Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff und Pietsch ein Modell vorgeschlagen, das mehrere Schritte umfasst und folgende Aufgabenstellung enthält:

- „– Beschreiben Sie möglichst detailliert eine konkrete praxisbezogene Entscheidungs- und Handlungssituation mit ‚Dilemmacharakter‘, die Sie selbst erlebt bzw. beobachtet haben.
- Analysieren Sie den Verlauf der Situation, entwickeln Sie mehrere Lesarten, beziehen Sie die Perspektiven der verschiedenen Akteure ein, entwerfen sie retrospektiv andere Handlungsmöglichkeiten, begründen Sie getroffene Entscheidungen.
- Setzen sie den konkreten Einzelfall in Beziehung zu theoretischem Wissen sowie zu anderen Fällen und Situationen.
- Beziehen Sie Ihre eigene biografische Entwicklung ein und stellen Sie dar, welche Fragen und Herausforderungen sich für Sie persönlich aus der Handlungssituation ergeben“ (Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 25; vgl. auch Nentwig-Gesemann, 2012b, S. 13).

Diese Methode wurde im Kontext der Lehrer*innenqualifizierung im Bereich Sprachbildung, DaF/DaZ und Mehrsprachigkeit erprobt, wobei die Studierenden auch die Möglichkeit hatten, eine von Dozierenden vorgelegte Situation nach der Dilemma-Situationsanalyse zu analysieren. Paseka und Hinzke (2014) weisen dabei darauf hin, dass die Situationsklärung und eine explizite Identifikation eines Dilemmas einen wichtigen Aspekt des professionellen Handelns darstellen sollen, da ein vorschneller Übergang zur Formulierung von Handlungsoptionen zu einer einseitigen Einschätzung und Auflösung des Dilemmas führen kann (Paseka & Hinzke, 2014, S. 24).

Nach Nentwig-Gesemann et al. (2011) lassen sich Dilemma-Situationen zu unterschiedlichen Zwecken einsetzen. In der Lehre kann die Methode sowohl zur Förderung als auch zur Erfassung der individuellen und gruppenbezogenen Kompetenzentwicklung eingesetzt werden. Dabei findet in gruppenbezogenen Bearbeitungen von Dilemma-Situationen Reflexion nicht nur als individueller Akt, sondern als soziale Praxis statt (Abendroth-Timmer, 2017, S. 107). Ferner können die Auswertungen von studentischen Dilemma-Situationsanalysen im Rahmen der Evaluation von Lehrveranstaltungen zur Reflexion und Optimierung von hochschuldidaktischen Lern-Angeboten genutzt werden. Auch in der Professionalisierungsforschung kann das Instrument zum Einsatz kommen.

4 Einsatz im Rahmen einer Zusatzqualifizierung im Bereich Sprachbildung und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Im Folgenden werden eigene Erfahrungen mit dem Einsatz der Methode der Dilemma-Situationsanalyse im Abschlusskolloquium des Zertifikats *Sprachbildung und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*⁵ präsentiert. In Bezug auf die Berufspraktischen Studien werden drei Phasen unterschieden: Praktikumsvorbereitung, Praktikums(mit)gestaltung und Praktikumsnachbereitung, mit denen in Bezug auf die Verortung von Fallarbeit ein spezifischer Modus ermöglicht wird: Einlassung oder Distanz auf eine der beiden Praxen (Leonhard, 2021, S. 201). Die Fallarbeit wird im Zertifikat in der Phase der Praktikumsnachbereitung durchgeführt. Das obligatorische Praktikum findet im dritten Zertifikatssemester statt und umfasst mindestens zehn Unterrichtseinheiten (Hospitationspraktikum und eigenständiger Unterricht). Das Praktikum wird in Form eines durch einen

⁵ Das Zertifikat wird im Rahmen des Gesamtprojekts MoSAiK („Modulare Schulpraxiseinbindung als Ausgangspunkt zur individuellen Kompetenzentwicklung“) seit 2016 als Zusatzqualifizierung für Studierende eines Lehramts für weiterführende Schulen (aller Fächer) angeboten. Das Gesamtprojekt umfasst 15 verschiedene Teilprojekte und wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Leitfaden vorstrukturierter Praktikumsberichts dokumentiert und mit dem*der Zertifikatskoordinator*in in einem Reflexionsgespräch reflektiert. Im vierten Zertifikatssemester, also i.d.R. nach dem absolvierten Praktikum, findet ein Abschlusskolloquium statt, im Rahmen dessen kleinere Projekte durchgeführt und Prüfungsleistungen besprochen werden. Insofern findet die Einlassung auf den Fall aus der zeitlichen Distanz statt:

„Fälle, die in solchen Formaten entstehen, sind damit quasi *lauwarm*: noch angebunden an das eigene Erleben und die subjektive Bedeutsamkeit und doch hinreichend abgekühlt für die distanzierte und verstehensbezogene Auseinandersetzung“ (Leonhard, 2021, S. 203; Hervorh. i.O.).

Um der Heterogenität der Studierenden Rechnung zu tragen, werden verschiedene Prüfungsformate angeboten: Die Studierenden haben die Möglichkeit, zwischen einer mündlichen Abschlussprüfung und einer schriftlichen Abschlussarbeit zu wählen, wobei sich die letztere in wissenschaftliche Abhandlung und Fallbearbeitung gliedert.

4.1 Methodisches Vorgehen

Eigene Erfahrungen aus der Phase der Praktikumsnachbereitung zeigen, dass Studierende in ihren Dokumentationen und Reflexionen des Praktikums häufig allgemeindidaktische Aspekte wie Klassenführung oder Zeitmanagement fokussieren. Bei der Bearbeitung von Dilemma-Situationen wurden im Abschlusskolloquium des Zertifikats deswegen bewusst Sprache(n) und Kultur(en) als „fachspezifische Reflexionsgegenstände“ (Abendroth-Timmer, 2017, S. 109) in den Vordergrund gerückt.

Zunächst erfolgte in der ersten Sitzung des als Blockveranstaltung konzipierten und digital angebotenen Abschlusskolloquiums die Einführung in die Methode der Dilemma-Situationsanalyse. In Orientierung am *Cognitive Apprenticeship-Ansatz* (Collins et al., 1987) fand zunächst die Modellierung (*Modelling*⁶) einer Dilemma-Situationsanalyse durch die Dozentin statt. Nach der Darstellung des Falls in Form einer Fallvignette wurden die Aufgabenstellung zur Dilemma-Situationsanalyse präsentiert (vgl. Kap. 3.3) und verschiedene Lesarten der Situation im Plenum gesammelt. Beim Heranziehen theoretischer Konzepte, welche Studierenden aus den bis zu diesem Zeitpunkt besuchten Zertifikatsveranstaltungen bekannt waren, wurde darauf geachtet, dass jene nicht beobachteten Phänomenen übergestülpt werden, sondern als Beschreibungskategorien dienen. Es empfiehlt sich, die Studierenden darauf hinzuweisen, dass unterschiedliche Theorien bzw. Ansätze unterschiedliche Perspektiven auf das fokussierte Phänomen einbringen und eine theoretische Triangulation den Blick auf den Fall erweitern kann. Anschließend wurde über Handlungsoptionen und Professionalisierungsziele diskutiert.

Abschließend wurden die Studierenden in Kleingruppen eingeteilt und erhielten folgende Aufgabe:

- Gab es in Ihrer Praxis eine (beobachtete oder selbst erlebte) Situation, die Sie in Bezug auf das Thema Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität besonders interessant, schwierig bzw. inspirierend fanden?
- Beschreiben Sie die Situation möglichst detailliert (die anderen Gruppenmitglieder stellen Fragen).
- Sammeln Sie verschiedene Betrachtungen/Interpretationen/Lesarten dieser Situation.

Am Ende der Sitzung bekamen die Studierenden die Aufgabe, die in der Gruppenarbeitsphase diskutierten Dilemma-Situationen nach der Methode der Dilemma-Situationsanalyse auszuwerten. In der darauffolgenden Sitzung fanden die Präsentationen der analysierten Dilemma-Situationen statt. Des Weiteren hatten die Studierenden die Möglichkeit, sich mit den besprochenen Dilemma-Situationen im Rahmen einer schriftlichen

⁶ “Modelling involves showing an expert carrying out a task so that students can observe and build a conceptual model of the processes that are required to accomplish the task” (Collins et al., 1987, S. 16).

Arbeit vertiefend auseinanderzusetzen, welche eines der Formate der Abschlussprüfung im Zertifikat darstellt.⁷

4.2 Erfahrungen

Im Folgenden werden eine von den Studierenden im Rahmen einer Gruppenarbeit eingebrachte Dilemma-Situation und deren Analyse präsentiert. Bei dem fokussierten Fall handelt es sich um eine durch eine Studierende beobachtete Situation aus der schulischen Praxis, welche die Studierende bzw. die Gruppe (drei Studierende) dann zum Fall macht und welcher sie den dilemmatischen Charakter zuschreibt. Im Fokus der Dilemma-Situation steht dabei der während eines Hospitationspraktikums an einer weiterführenden Schule beobachtete Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Unterricht.

a) Fallbeschreibung⁸

Es geht um einen ca. 14-jährigen Schüler, welcher die 7. Klasse einer kooperativen Realschule Plus besucht und in den Realschulzweig aufgenommen wurde. Er ist vor einigen Wochen aus Indien eingewandert und hat dort zuvor regelmäßig die Schule besucht. Seine Deutschkenntnisse sind noch nicht geschult worden, er ist lediglich in den Regelunterricht eingegliedert. Betrachtet werden kann nur die Situation im Deutschunterricht, wo sich die Klassenlehrerin überfordert zeigte. Die generell heterogene und unruhige Klasse forderte die Lehrerin sehr. Außerdem hatte sie wenig bis keine Kompetenzen im DaZ-Bereich. Sie erklärte dem Schüler Aufgaben auf Englisch, was er gut zu verstehen schien. Allerdings war es ihm ohne Deutschkenntnisse auch größtenteils nicht möglich, daraufhin die Aufgaben zu bearbeiten, was er daher teils auch gar nicht erst versuchte. Dieses Problem wurde von der Lehrerin einfach übergangen und die Taktik, trotz offensichtlich fehlender Zielführung, immer wieder angewendet. Zusätzlich wurde die Situation dadurch erschwert, dass sich der Schüler zunehmend zurückzog und weder im Deutschen Sprechversuche unternahm noch sich in einer anderen Sprache äußerte (Fallbearbeitung 1, S. 1).

In der studentischen Fallbeschreibung wird die wahrgenommene Überforderung der Klassenlehrerin im Umgang mit der sprachlichen Heterogenität im Deutschunterricht als Anzeichen eines Dilemmas identifiziert: Einerseits stand die Lehrperson vor der Aufgabe der Unterrichtsgestaltung in einer „generell heterogene[n] und unruhige[n] Klasse“; andererseits war sie mit der Herausforderung konfrontiert, einen neu zugewanderten Schüler mit geringen Deutschkenntnissen in den Regelunterricht einzugliedern. Die Nutzung des Englischen als Mittlersprache bei der Erklärung von Aufgabenstellungen wurde dabei als Handlungsstrategie der Lehrperson identifiziert; diese Strategie schien aber wenig wirksam zu sein, um für den Schüler die Partizipation am Unterrichtsgeschehen zu ermöglichen. Die Überforderung wird von den Studierenden mit fehlenden bzw. geringen DaZ-Kompetenzen der Lehrperson in Verbindung gebracht.

b) Analyse

Im Sinne der Trennung von deskriptiver und normativer Ebene bei der Rekonstruktion von Professionalisierungsprozessen (vgl. Bohnsack, 2020, S. 8) werden im Folgenden zunächst die in der studentischen Fallbearbeitung vorgefundenen Analysen wiedergegeben. Eine Einschätzung der Verfasserin findet sich am Ende dieses Kapitels. Zunächst findet eine Kontextualisierung des Falls auf einer Metaebene statt, wobei die Studierenden die dynamische Dimension des Falls thematisieren:

⁷ In dieser Kohorte haben sich vier Studierende für die Fallbearbeitung nach der Dilemma-Situationsanalyse als Prüfungsleistung entschieden.

⁸ Zitate aus den Fallbeschreibungen der Studierenden werden hier durch Zitat-Einrückungen kenntlich gemacht.

Die Fallbeschreibung betrifft in diesem Fall nicht nur eine konkrete Situation, sondern eine Entwicklung, die über mehrere Tage und Wochen stattfand; exemplarisch lässt sich jedoch ein Moment analysieren (Fallbearbeitung 1, S. 1).

In der darauffolgenden Fallanalyse werden Perspektiven der an der Dilemma-Situation Beteiligten eruiert. Auf Seiten der Lehrerin wird die Lösung des Problems in der Übersetzung von Aufgabenstellungen ins Englische gesehen. Dieses Vorgehen wird beibehalten, auch wenn es nicht zielführend zu sein scheint:

Diese Situation tritt mehrfach auf; die Lehrerin behält ihr Vorgehen bei, was dazu führt, dass der Schüler an der Teilhabe gehindert wird und sich mehr und mehr zurückzieht. Somit kommt es auch zu einer Ausgrenzung zwischen ihm und der Klasse (Fallbearbeitung 1, S. 1).

Bei der Interpretation der Herausforderung für die Lehrperson entwickeln die Studierenden mehrere Lesarten:

Womöglich fühlt sie [die Lehrperson; L.S.] sich damit überfordert, insbesondere vor dem Hintergrund, dass sie über keine über die Regelausbildung hinausgehende DaZ-Ausbildung verfügt. Vielleicht weiß sie nicht, wie sie mit dem Schüler umgehen soll, und verdrängt daher das „Problem“. Der von ihr gewählte Weg, dem Schüler die Aufgaben zu übersetzen, scheint ihr der einzig praktikable Weg, zumindest jedoch derjenige, der ihr am wenigsten Arbeit bereitet. So behält sie ihn bei, wenngleich sie sieht, dass dem Schüler damit nicht wirklich geholfen ist (Fallbearbeitung 1, S. 1–2).

Auf Seiten des Schülers wird der Bedarf einer individuellen sprachlichen Förderung thematisiert („Der neue Schüler benötigt nun darüber hinausgehend eine [...] vertiefte Förderung, Hilfestellung und damit verbunden eine Vorbereitung von Seiten der Lehrkraft“). Die fehlende individuelle Unterstützung führt zu einem Rückzug des Schülers aus dem Unterrichtsgeschehen:

Der Schüler ist erst seit einigen Wochen in Deutschland; es erscheint daher möglich, dass er mit den Eindrücken der ersten Zeit überfordert ist oder sich eventuell fremd fühlt. Seine psychische Situation ist jedoch unbekannt. Für ihn ist es schwierig, sich in einer neuen Umgebung zurechtzufinden und sich ohne Deutschkenntnisse mit anderen Kindern zu verständigen. Gerade von seiner Klassenlehrerin wünscht er sich vielleicht Unterstützung bei der Eingliederung in die Klassengemeinschaft, die er nicht ausreichend bekommt. Da es ihm nicht ermöglicht wird, am Unterrichtsgeschehen teilzuhaben, zieht er sich zurück (Fallbearbeitung 1, S. 2).

Als Handlungsoptionen auf sprachdidaktischer Ebene werden Anpassung von Aufgaben, Einsatz des (zusätzlichen) Materials zur Binnendifferenzierung im Unterricht sowie „eine spezielle DaZ-Förderung“ vorgeschlagen. Auf sozialer Ebene wird die Unterstützung zur Integration des Schülers in die Klassengemeinschaft thematisiert:

*Im Allgemeinen wäre es darüber hinaus Aufgabe der Klassenlehrerin, die Eingliederung des Schülers in den Klassenverband einzuleiten und zu unterstützen. Positive Bestärkung durch die Lehrkraft wirkt sich dabei auch auf die Gemeinschaft aus und wird von den Mitschüler*innen übernommen. Die Lehrerin kann zudem eruieren, inwieweit eine Verständigung im Englischen möglich wäre, um dem Schüler Möglichkeiten zu Interaktion mit Mitschüler*innen zu bieten (Fallbearbeitung 1, S. 2).*

c) Verbindung zu Theorie⁹ und anderen Fällen

Bei der Analyse des Falls und der Begründung von Handlungsoptionen wird auf sprachwissenschaftliches sowie DaZ- und mehrsprachigkeitsdidaktisches Wissen Bezug genommen:

⁹ Zur Kritik am „heuristisch unproduktive[n] Narrativ von Theorie und Praxis“ siehe Leonhard (2021, S. 191; Hervorh. i.O.).

*Bei bereits vorhandenen Deutschkenntnissen bietet eine Sprachstandsdiagnose eine Möglichkeit, den Sprachstand und Förderbedarf von neu zugewanderten Schüler*innen festzustellen. In diesem Fall verfügt der Schüler jedoch über keine Deutschkenntnisse, weshalb die Einstufung eindeutig ist. Hierbei kann auch überprüft werden, inwieweit der Schüler mit dem lateinischen Schriftsystem vertraut ist, da seine Erstsprache dieses nicht verwendet, er aber wohl über Englischkenntnisse verfügt. Die Bereiche des Alphabetisierungsprozesses (Phonologie, Prosodie, Semantik, Syntax, Morphologie, Pragmatik) müssen alle geschult werden. Die Sprachförderung sollte Förderung in den vier sprachlichen Fertigkeiten Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben beinhalten, wobei zu Beginn Hörverstehen und Sprechen im Vordergrund stehen sollten. Erstellte Förderpläne müssen dabei stets reflektiert und gegebenenfalls angepasst werden. Auch hierbei sollte besonders zu Beginn der Fokus auf der Schulung der medial mündlichen Fertigkeiten liegen, da die schriftlichen Fertigkeiten darauf aufbauen (Fallbearbeitung 1, S. 2–3).*

Wenn auch nicht explizit benannt, wird die Orientierung am Konzept *Scaffolding* (Kniffka, 2012) deutlich (Schritte der Sprachdiagnostik, der Sprachförderung und der Evaluation).

d) Selbstreflexion

Die Reflexion bezieht sich zum einen auf das pädagogische Handeln der Lehrperson: Dabei wird einerseits die Identifikation mit der Lehrperson und dem fokussierten Dilemma deutlich; andererseits wird von der Lehrperson auch Reflexion des eigenen Handelns gefordert:

*Die Handlungen der Lehrkraft in der Situation sind im Kontext des Beschriebenen insofern verständlich, als dass die Eingliederung von Schüler*innen ohne Deutschkenntnisse in einer generell heterogenen und unruhigen Klasse sicherlich eine Herausforderung darstellt. Auch das Übergehen der Problematik ist ein Vermeidungsmechanismus, der sich leicht einstellt. Hier gilt es, sich selbst und die eigenen Handlungen zu hinterfragen und solche Handlungsweisen zu durchbrechen (Fallbearbeitung 1, S. 3).*

Zum anderen werden der (Zweit-)Spracherwerb, die Sprachdiagnostik und die Sprachförderung als fachspezifische Reflexionsgegenstände fokussiert:

*Spracherwerbsprozesse laufen nicht immer gleich ab; genauso haben Schüler*innen mit vergleichbarem Sprachstand unterschiedliche Stärken und Schwächen, weshalb Sprachförderung immer auch individuell sein muss. Eine Sprachstandsdiagnose bietet eine gute Möglichkeit, um herauszufinden, in welchem Bereich der/die Lernende Förderung benötigt; etwaige darauf aufbauende Konzepte sollten jedoch ebenso nicht in Stein gemeißelt sein, sondern regelmäßig reflektiert und evaluiert werden (Fallbearbeitung 1, S. 3).*

Schließlich thematisieren die Studierenden den persönlichen Erkenntnisgewinn, der aus der Analyse der Dilemma-Situation resultiert, und explizieren dabei sowohl (wahrgenommene) vorhandene Kompetenzen (sprachdiagnostisches und -didaktisches Wissen und Können) als auch (wahrgenommenes) fehlendes theoretisches und praktisches Wissen im Bereich der Sprachbildungsarbeit mit neu zugewanderten Schüler*innen:

*Durch die Beschäftigung mit diesem speziellen Fall wurde uns persönlich klar, dass wir z.B. im Bereich der Sprachdiagnostik und dem Umgang mit sprachdiagnostischen Tools einiges wissen und diese anwenden können; auch sind uns Sprachfördermethoden für DaZ-Lernende mit bereits vorhandenen Deutschkenntnissen bekannt. Für den Umgang mit neu zugewanderten Schüler*innen fehlt uns jedoch sowohl das theoretische als auch das Handlungswissen (Fallbearbeitung 1, S. 3).*

Für die zusammenfassende Einschätzung der oben dargestellten studentischen Bearbeitung der Dilemma-Situation werde ich auf das Auswertungsraster von Nentwig-Gesemann et al. (2011, S. 27) Bezug nehmen. Die dargestellten studentischen Analysen der Dilemma-Situation zeigen, dass bei der Fallbeschreibung und -interpretation vor allem die Perspektiven der Lehrperson und des Schülers als unmittelbar am Dilemma beteiligte

Akteur*innen eingenommen werden. Die Perspektiven der Klassengemeinschaft, der Eltern, der Schule als Einzeleinrichtung und als Bildungssystem werden dabei nicht thematisiert. Es könnte daran liegen, dass für die Studierenden aufgrund der eigenen biografischen Erfahrungen eher die Lehrer*innen- und Schüler*innenperspektiven präsent sind. Bei der Analyse der Situation wird auf wissenschaftlich-theoretische Erkenntnisse zurückgegriffen. Bei der Planung und Begründung des möglichen pädagogischen Handelns und der Formulierung von Konsequenzen für den Fall werden sowohl mittelfristige (individuelle Sprachförderung) als auch langfristige Ziele (Partizipation an der Klassen-Community) fokussiert, wobei der Handlungsspielraum der Akteur*innen und weniger die strukturellen Rahmenbedingungen (z.B. Übergang in den Regelunterricht) eruiert werden. Die Selbstreflexion bezieht sich vor allem auf die (wahrgenommene) Diskrepanz zwischen dem vorhandenen sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Wissen einerseits und dem antizipierten speziellen theoretischen und praktischen Wissen im Umgang mit einer besonderen Lernendengruppe andererseits. Es könnte vermutet werden, dass sich die Studierenden an der Lösung des Dilemmas orientieren und versuchen, die „Unbestimmtheit, Unsicherheit und Ambiguität“ (Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 27) dieser Dilemma-Situation aufzulösen.

Interessanterweise findet sich in der studentischen Arbeit auch ein Meta-Kommentar in Bezug auf den methodischen Zugang zum Fall. So räumen die Studierenden im Teil „Analyse“ ein, dass die Beschreibung und entsprechend die Rekonstruktion des Falls auf der „persönliche[n] Beobachtung“ und folglich Erzählung einer Gruppenteilnehmenden und nicht auf mit technischen Mitteln festgehaltenen Daten basieren:

Aufgrund der Eigenschaften des Falls ist es schwer, verschiedene Lesarten herauszuarbeiten, da der Fall kein Transkript einer konkreten Situation wiedergibt, sondern mehr eine Entwicklung beziehungsweise eine persönliche Beobachtung über einen Zeitraum darstellt (Fallbearbeitung 1, S. 1).

Durch solche Kommentare wird deutlich, dass die Studierenden die Dilemma-Situation in einem Distanzmodus (Paseka & Hinzke, 2014, S. 20) analysieren, was als Voraussetzung für die Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus angesehen werden kann.

5 Diskussion und Ausblick

Eine gemeinsame Bearbeitung widersprüchlicher Situationen aus der Praxis könnte zeigen, dass darin wahrgenommene Dilemmata nicht nur ein persönliches Dilemma darstellen, sondern als Antinomien Bestandteil der Schule sind (Huxel, 2018, S. 117). Reflexion des eigenen Habitus wird hierbei als Voraussetzung für professionalisiertes Handeln in dem durch Antinomien gekennzeichneten Feld Schule angesehen (Huxel, 2018, S. 119). Insbesondere in den durch sprachliche und kulturelle Heterogenität und den sich daraus ergebenden Antinomien geprägten schulischen Bildungskontexten ist es für Lehrpersonen notwendig, eine Ungewissheitstoleranz zu entwickeln (Plöger & Fürstenau, 2021, S. 80), für die mit der Dilemma-Situationsanalyse sensibilisiert werden kann.

Eine besondere Stärke der Methode kann darin gesehen werden, dass damit die Professionalisierungsprozesse auf verschiedenen Ebenen angeregt werden:

- Kompetenzebene: Förderung der Analyse- und Reflexionskompetenz bzw. der „fallrekonstruktive[n] Kompetenz“ (Leonhard, 2021, S. 200), verbunden mit der Annahme, dass sich dadurch auch die Handlungskompetenz entwickelt.
- Strukturtheoretische Ebene: Sensibilisierung für Antinomien struktureller Natur, die konstitutiv für das Praxisfeld Schule sind.

- Soziale Ebene: Vor dem Hintergrund dessen, dass Praktika an verschiedenen Orten und in unterschiedlichen Kontexten stattfinden, stellen gemeinsame Fallbearbeitungen einen Raum für die interaktiv gestaltete Bemühung um das Fremdverstehen spezifischer als dilemmatisch wahrgenommener Fälle zur Verfügung (z.B. Verstehen fremder Rahmenbedingungen, Strukturen, Habitus etc.).

Des Weiteren lassen sich durch die bei der Fallauswahl deutlich werdende persönliche Relevanz der Studierenden und die Herstellung des Bezugs zu eigenen Lern- und Professionalisierungsprozessen Verbindungen zum berufsbiografischen Ansatz erkennen, dem im Sinne einer „(bildungs-)biografische[n] (Selbst-)Reflexion“ (Leonhard, 2020, S. 20) eine große Bedeutung für die Lehrer*innenbildung zugeschrieben wird (Helsper, 2018, S. 36–38; Leonhard, 2020, S. 20). Auch die Bezugnahme auf die institutionellen, die bildungspolitischen oder die (global-)gesellschaftlichen Dimensionen, die in den studentischen Fallbearbeitungen häufig unzureichend berücksichtigt werden, kann durch ein systematisches Vorgehen der Dilemma-Situationsanalyse der eigenen Erkenntnisgewinnung zuträglich sein.

Paseka und Hinzke (2014) stellen in ihrer Studie zum Umgang mit als Fall-Vignetten präsentierten Dilemma-Situationen fest, dass es zwischen Lehramtsstudierenden und praktizierenden Lehrpersonen Unterschiede in Bezug auf die Bearbeitungsmodi gibt: Während Studierende dazu neigen, die Situation zu klären und das Dilemma zu versprachlichen (*Distanzmodus*), gehen Lehrpersonen sowie Studierende mit Praxiserfahrung sofort auf Handlungsoptionen ein (*Handlungsmodus*) (Paseka & Hinzke, 2014, S. 20–25). Als Schlussfolgerung für die Lehrer*innenbildung wird formuliert, dass „ein reflexives Agieren im Distanzmodus“ einen wichtigen Schritt des professionalisierten pädagogischen „situations- und fallangemessenen“ Umgangs mit Dilemma-Situationen darstellt (Paseka & Hinzke, 2014, S. 25–26). Hier zeigt sich die Bedeutung von schulpraktischen Studien und einer systematischen Verzahnung von Praxiserfahrungen mit im Studium erworbenen Wissen und Instrumenten.

Damit die Dilemma-Situationsanalyse ihr Potenzial als Verfahren zur Förderung der Entwicklung der Handlungskompetenz und der Reflexionskompetenz entfalten kann, wird empfohlen, sie zu mehreren Zeitpunkten in der Ausbildung einzusetzen (Nentwig-Gesemann, 2012b, S. 14). So wäre es denkbar, die Methode zur Sensibilisierung für dilemmatische Situationen des Unterrichts in sprachlich-kulturell heterogenen Gruppen in einer praxisvorbereitenden und -begleitenden Lehrveranstaltung vor dem Praktikum und während des Praktikums einzusetzen. Für eine bessere Implementierung der Methode wäre eine interdisziplinäre Kooperation der an der Lehrer*innenausbildung beteiligten Institute wünschenswert (Leonhard, 2021, S. 204). Das von Nentwig-Gesemann et al. entwickelte Auswertungsraster stellt ein standardisiertes Instrument zur Einschätzung und Bewertung der Wahrnehmung, Analyse und Reflexion praxisrelevanter Dilemma-Situationen dar (2011, S. 27) und kann zu Zwecken der Kompetenzerfassung sowohl in der Lehrer*innenbildung als auch in der Forschung genutzt werden.

Offen bleiben jedoch die Fragen, was die Studierenden aus der Methode in ihre berufliche Praxis mitnehmen und ob das im Rahmen der Dilemma-Situationsanalyse generierte reflektierte Erfahrungswissen oder die (theoretische) Reflexionskompetenz zu einer gesteigerten Handlungskompetenz führen. Ob mit der Methode Dilemma-Situationsanalyse dafür ein wirksames didaktisches Instrument vorliegt, muss in empirischen Studien untersucht werden. Aufgrund ihres Potenzials kann sie jedoch einen Beitrag zur Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus leisten (Leonhard, 2021, S. 200), denn

„[d]ie z.B. in hochschulischen Fallrekonstruktionen zu erwerbende Erfahrung, dass empirisch feststellbare Verläufe Selektionen von grundsätzlich mehreren Optionen darstellen, kann konkretes Handeln in der beruflichen Praxis zwar nicht instruieren, wohl aber fundieren“ (Leonhard, 2020, S. 23–24).

Literatur und Internetquellen

- Abendroth-Timmer, D. (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28 (1), 101–126.
- Blömeke, S. Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R.J. (2015). Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838553559>
- Bonanati, S., Westphal, P. & Wiethoff, C. (2020). Theoriebasierte Fallreflexion (TFR) im Praxissemester. Didaktische Umsetzung und Evaluation. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3 (1), 461–479. <https://doi.org/10.4119/hlz-3142>
- Brune, J.P. (2011). Dilemma. In M. Düwell, C. Hübenthal & M.H. Werner (Hrsg.), *Handbuch Ethik* (S. 331–337). Metzler.
- Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.E. (1987). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing, and Mathematics. *Technical Report*, 403, 1–35.
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. (1986). *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Basil Blackwell.
- Geier, T. (2016). Reflexivität und Fallarbeit. – Skizze zur pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in der Migrationsgesellschaft. In Y. Karakaşoğlu, P. Mecheril & A. Doğmuş (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 179–199). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_10
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Heinemann, A.M.B. & Mecheril, P. (2018). (Schulische) Bildung, normative Referenzen und reflexive Professionalität. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung* (S. 247–270). Klinkhardt.
- Heinzel, F. (2021). Der Fall aus der Perspektive von Schulpädagogik und Lehrer*innenbildung. Ein Ordnungsversuch. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasusistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 41–64). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5870-03>
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (3), 7–15.
- Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (6., überarb. Aufl.) (S. 15–34). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09887-4_2
- Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17–40). Klinkhardt.
- Huxel, K. (2018). Lehrer*insein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, 109–121. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.07>
- Kniffka, G. (2012). Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In M. Michalak & M. Kuchenreuther (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (S. 208–225). Schneider Hohengehren.
- Köker, A., Rosenbrock-Agyei, S., Ohm, U., Carlson, S.A., Ehmke, T., Hammer, S., Koch-Priewe, B. & Schulze, N. (2015). DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In B. Koch-Priewe, A. Köker, J. Seifried

- & E. Wuttke (Hrsg.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 177–205). Klinkhardt.
- Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Hrsg. v. W. Althof unter Mitarb. v. G. Noam & F. Oser. Suhrkamp.
- Leonhard, T. (2020). Reflexion in zwei Praxen. Notwendige Differenzierungen zur Konsensformel reflexiver Lehrer_innenbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 14–28. <https://doi.org/10.4119/hlz-2482>
- Leonhard, T. (2021). Der Fall in den Schul- bzw. Berufspraktischen Studien. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 191–207). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5870-10>
- Nentwig-Gesemann, I. (2012a, 19. Juni). *Ausbildung und Kompetenzerwerb*. Univ. Osnabrück, Vorlesung im Schloss am 19. Juni 2012. https://www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles_Global/Nentwig_Gesemann_Skript.pdf
- Nentwig-Gesemann, I. (2012b). *Kompetenzbasierte Prüfungs- und Feedbackverfahren in frühpädagogischen Aus- und Weiterbildungssettings – Kompetenzen und Kompetenzentwicklung erfassen, einschätzen und fördern*. Vortrag im Rahmen der Direktorenkonferenz der Bundesarbeitsgemeinschaft katholischer Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erzieher (BAGKAE) am 25.09.2012 in Berlin.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Professionelle Reflexivität: Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In U. Erdsiek-Rave & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung – Das reinste Kinderspiel?!* (S. 29–36). bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei. <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10296.pdf>
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K. & Pietsch, S. (2011). Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung. *Frühe Bildung*, 0, 22–30. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000003>
- Ohm, U. (2009). Zur Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache: Überlegungen zu zentralen Kompetenzbereichen für die Lehrerbildung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 14 (2), 28–36.
- 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.
- Paseka A. & Hinzke, J.-H. (2014). Der Umgang mit Dilemmasituationen. Ein Beitrag zu Fragen der Professionalität von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 14–28. <https://doi.org/10.3224/zisu.v3i1.15481>
- Pfeifer, W. et al. (1993). Dilemma. In W. Pfeiferer et al., *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. Digitalisierte u. v. W. Pfeifer überarb. Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache: <https://www.dwds.de/wb/etymwb/Dilemma>
- Plöger, S. & Fürstenau, S. (2021). Ungewissheit als Dimension der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Analyse einer ethnografischen Sequenz aus einer Internationalen Vorbereitungsklasse. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10, 70–83. <https://doi.org/10.3224/zisu.v10i1.05>
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2005). „Fälle“ in der Lehrerbildung. Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsatzes. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 4, 47–54.
- Rißmann, J., Feine, U. & Schramm, U. (2013). In B. Jürgens & G. Krause (Hrsg.), *Professionalisierung durch Trainings* (S. 125–136). Shaker.
- Skintey, L. (2022). Entwicklung professioneller Kompetenzen von angehenden Lehrkräften im Bereich Sprachbildung und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In D. Dimova, J. Müller, K. Siebold, F. Teepker & F. Thaller (Hrsg.), *DaF und DaZ im*

- Zeichen von Tradition und Innovation. Marburger FaDaF-Thementage* (S. 197–219). Universitätsverlag Göttingen. <https://doi.org/10.17875/gup2022-1895>
- Tajmel, T. (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17123-0>
- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Waxmann.
- Wahbe, N. & Riemer, C. (2020). Zur Sensibilisierung für die Sprachförderung DaZ im Fachunterricht der Sekundarstufe – Annäherung durch reflektierte Praxiserfahrung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 196–213. <https://doi.org/10.4119/hlz-2504>
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Beltz.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Waxmann.

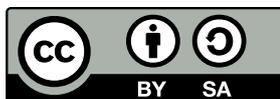
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Skintey, L. (2023). Dilemma-Situationsanalyse. Eine Methode zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen für den Umgang mit sprachlich-kulturell heterogenen Lerngruppen. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (1), 1–17. <https://doi.org/10.11576/hlz-5427>

Eingereicht: 27.04.2022 / Angenommen: 01.12.2022 / Online verfügbar: 16.01.2023

ISSN: 2625–0675



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Dilemma Situation Analysis. Professionalising Prospective Teachers in Their Dealings with Culturally and Linguistically Heterogenic Groups

Abstract: The qualification of prospective teachers for language education in the sense of the implementation of language-sensitive subject teaching and the promotion of German as a second language and multilingualism is seen as a cross-sectional task for both education and educational sciences as well as subject didactics. The article focuses on the procedure of dilemma situation analysis (Nentwig-Gesemann, 2012a, 2012b, 2013; Nentwig-Gesemann et al., 2011) as a didactic teaching-learning format for practicing the professionalised handling of ambivalent practical situations. On the basis of a student case presentation and analysis according to the dilemma situation procedure, the potentials and limitations of the method for the qualification of future teachers in the field of language education, DaF/DaZ and multilingualism are discussed.

Keywords: teacher education; German as a Foreign language; German as a Second language; heterogeneity; dilemma situations; university didactics