

JLU

NEUE WEGE. SEIT 1607.

JUSTUS-LIEBIG-
 UNIVERSITÄT
GIESSEN

GOL GIESSENER OFFENSIVE
LEHRERBILDUNG

TATJANA MOOR-FREBER, SUSANNE NISSEN, DR. JOCHEN STRATHMANN

FORSCHUNGSBERICHTE AUS DREI LEHRERFORSCHUNGSPRO- JEKTEN ZUR DATENBASierten UNTERRICHTSENTWICKLUNG



Die Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL)
ist ein Projekt des Zentrums für Lehrerbildung
an der Justus-Liebig-Universität Gießen.



GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Die Gießener Offensive Lehrerbildung wird im
Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive
Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus
Mitteln des Bundesministeriums für Bildung
und Forschung unter dem Förderkennzeichen
01JA1929 gefördert.

INHALTSVERZEICHNIS

1 Einleitung	3
2 Alexander der Große und die Epoche des Hellenismus als Themenfeld im interkulturellen Geschichtsunterricht	5
2.1 Ausgangspunkt: Interkulturelle und transkulturelle Kompetenzen in transkulturellen Lerngruppen	5
2.2 Forschungsfrage und Forschungsdesign	6
2.3 Erfahrungen bei der Durchführung	9
2.4 Ergebnisse der Datenauswertung	10
2.5 Ableitungen für die Weiterentwicklung des Unterrichts	11
Literatur	12
3 Nutzung des ePortfolios der Software „Mahara“ im Berufsschulunterricht	13
3.1 Ausgangspunkt und die Entscheidung zur Nutzung des ePortfolios der Software „Mahara“	13
3.2 Forschungsfrage und Forschungsdesign	13
3.3 Erfahrungen bei der Durchführung	15
3.4 Ergebnisse der Datenauswertung	16
3.5 Ableitungen für die Weiterentwicklung des Unterrichts	26
Literatur	27
4 Lebensweltorientierung im Spanischunterricht	28
4.1 Ausgangspunkt der Forschung	28
4.2 Forschungsfrage und Forschungsdesign	28
4.3 Projektdurchführung und Datenerhebung	30
4.4 Reflexion der Umsetzung	34
4.5 Ergebnisse der Datenauswertung	35
4.6 Schlussfolgerungen für den Unterricht und Ansätze für weitere Forschungen	35
Literatur	36
Anlage 1	37
Kompetenzraster zum Unterricht im LF 4	37

FORSCHUNGSBERICHTE AUS DREI LEHRER- FORSCHUNGSPROJEKTEN ZUR DATEN- BASIERTEN UNTERRICHTSENTWICKLUNG

1 EINLEITUNG

Im Zuge der Debatte um Qualität in der Lehrerbildung, die in den letzten Jahren insbesondere durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung des BMBF verstärkt wurde, rücken Möglichkeiten und Potenziale des forschungsnahen Lernens im Schulkontext in den Fokus der Aufmerksamkeit. Handlungsorientierte Forschung bzw. Aktionsforschung, die in den 1970er und 1980er Jahren im deutschsprachigen aufkam und nach kurzer Zeit nahezu von der Bildfläche verschwand, erfährt hierdurch einen neuen Aufschwung in der Lehrerbildung.

Lehrkräfte führen Aktionsforschung einerseits durch, um ihren Unterricht weiterzuentwickeln sowie andererseits um ihre eigene berufliche Kompetenz zu erweitern. Dabei bieten aktuelle Fragestellungen aus der Berufspraxis der Lehrkräfte den Ausgangspunkt, anhand derer Prozesse der Reflexion und der Aktion sich abwechseln. Die Durchführung von Aktionsforschung bietet das Potenzial, eine selbstreflexive und forschungsorientierte Grundhaltung im Sinne eines „reflective practitioner“ (Schön, 1983) aufzubauen.

Ein charakteristisches Merkmal von Aktionsforschung ist, das Wissen und die Erfahrungen, die einzelne Lehrkräfte in der Erforschung ihrer Praxis gewonnen haben, zu veröffentlichen und somit eine kollegiale Diskussion hierüber anzuregen. Genau dies beabsichtigen wir mit der Publikation der vorliegenden Beiträge.

In den folgenden Beiträgen stellen drei Lehrkräfte ihre Aktionsforschungsprojekte ausgehend von ihrer jeweiligen Fragestellung aus der eigenen beruflichen Praxis, über Erfahrungen in der Durchführung bis hin zu den gewonnenen Ergebnissen, die in die Weiterentwicklung ihres Unterrichts münden, vor. Diese Lehrerforschungsprojekte wurden im Rahmen des Multiplikatorenprogramms „Lehrkräfte erforschen Schule und Unterricht“, einem Teilprojekt der ersten Förderphase der Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL), durchgeführt. Die Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL) ist ein Strukturentwicklungsprojekt der Justus-Liebig-Universität, das der Sicherung und Entwicklung der Qualität der Lehrerbildung dient. Die Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL) wird im Rahmen der gemeinsamen Quali-

tätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen O1JA1929). Das Multiplikatorenprogramm „Lehrkräfte erforschen Schule und Unterricht“ ist ein forschungsorientiertes Fortbildungsformat für Lehrkräfte, in dem schulische und wissenschaftliche Praxis verzahnt werden. Im Rahmen des Programms führen Lehrkräfte ein Praxisforschungsprojekt an ihrer jeweiligen Schule, mit dem Ziel einer datenbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung, durch. Dabei werden sie von Wissenschaftler*innen begleitet.

In Kapitel 2 stellt Frau Moor-Freber ihr Unterrichtsentwicklungsprojekt dar, das sie in einer 6. Klasse einer Gesamtschule im Geschichtsunterricht durchführte. Ausgehend von der Fragestellung, wie interkulturelles Lernen in ihrer transkulturellen Lerngruppe gefördert werden kann, entwickelte sie eine Unterrichtseinheit am Beispiel des Themenfeldes Alexander der Große und die Epoche des Hellenismus. Ihre Reflexion und Evaluation des Unterrichts basiert auf den Methoden Videografie und einer schriftlichen Befragung der Schüler*innen.

Frau Nissen implementierte ePortfolios mit der Software Mahara in ihren Berufsschulunterricht in einer Klasse von Auszubildenden zu Einzelhandelskaufleuten mit dem Ziel, die Motivation der Schüler*innen zu steigern und den Erwerb von digitalen Kompetenzen zu fördern. Zur Evaluation des Unterrichts führte sie Befragungen Ihrer Schüler*innen zu mehreren Zeitpunkten der Unterrichtseinheit schriftlich sowie mündlich durch (Kapitel 3).

Herr Dr. Strathmann untersuchte den Lebensweltbezug in Spanischunterricht in einer gymnasialen Oberstufenklasse am Beispiel einer Unterrichtseinheit zum Thema ökologische Verantwortung (Kapitel 4). Dabei geht er der Frage nach, wie der curricular intendierte Lebensweltbezug von den Schüler*innen in der Aufgabebearbeitung aufgegriffen wird. Die Audioaufnahmen seines Unterrichts wertete er angelehnt an die dokumentarische Methode aus.

Die drei Projekte zeigen eine Spannweite der Durchführung von Lehrerforschungsprojekten auf und sind in mehreren Hinsichten verschieden: Sie wurden in verschiedenen Schulformen, Schulstufen und Unterrichtsfächern durchgeführt und es kamen unterschiedliche (Forschungs-)methoden zur Datenerhebung und -auswertung, je nach Passung zur Fragestellung, zum Einsatz. Gleichwohl die Lehrkräfte die Projekte zunächst zu ihrer eigenen Professionalisierung und der Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts umsetzten, können die Erkenntnisse aus den Projekten über die Besonderheit des Einzelfalls hinaus, auch Hinweise auf allgemeinere Strukturen geben. Die in den Projekten entwickelten Materialien stellen wir interessierten Lehrkräften zur weiteren Nutzung zur Verfügung.

Literatur

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Basic Books.

2 ALEXANDER DER GROSSE UND DIE EPOCHE DES HELLENISMUS ALS THEMENFELD IM INTERKULTURELLEN GESCHICHTSUNTERRICHT

2.1 Ausgangspunkt: Interkulturelle und transkulturelle Kompetenzen in transkulturellen Lerngruppen

Die folgende Unterrichtsreihe wurde für eine sechste Gymnasialklasse im zweiten Schulhalbjahr konzipiert. Sie diene zunächst einmal als Bindeglied zwischen den Einheiten zum klassischen Griechenland und den Römern, weil die Römer mit dem klassischen Griechenland gar nichts zu tun hatten, sondern erst in der Epoche des Hellenismus durch ihre Eroberungen mit den Griechen in Kontakt kamen. Insofern fördert die Einfügung der Reihe die Orientierungskompetenz der Schüler*innen in der Zeit, da andernfalls oft Verwirrung entsteht: Die Griechen sind ‚weg‘ und auf einmal kommen die Römer. Darüber hinaus eignet sich die Epoche des Hellenismus auch hervorragend für den Erwerb von inter- und transkulturellen Kompetenzen. Die im Hellenismus stattfindenden Kulturbegegnungen können das Bewusstsein der Schüler*innen für die zahlreichen Kulturbegegnungen in ihrer eigenen Lebenswelt wecken.

Es handelt sich um unterschiedliche Kompetenzen, die die Schüler*innen durch diese Unterrichtsreihe gewinnen sollen. Zum einen soll die interkulturelle Kompetenz der Schüler*innen gefördert werden. Diese besteht im Verständnis für die Andersartigkeit einzelner Kulturen. Auf der Basis dieses Verständnisses sollen die Schüler*innen in die Lage versetzt werden, kulturelle Vielfalt auszuhalten und offen und angstfrei mit Menschen aus anderen Kulturkreisen umzugehen (Reeken, 2003).¹

Ich halte die interkulturelle Kompetenz für einen entscheidenden Bestandteil der sozialen Kompetenz von Schüler*innen angesichts der Zusammensetzung ihrer Lerngruppen. In der sechsten Gymnasialklasse, für die diese Unterrichtsreihe konzipiert wurde, findet sich aktuell folgende ethnische und religiöse Zusammensetzung:

Von 29 Schüler*innen haben 11 nichtdeutsche Wurzeln, jedoch nicht alle einen Migrationshintergrund. Von diesen 11 Schüler*innen sind acht muslimisch, eine Schülerin serbisch-orthodox. Die Zeiten, in denen die multiethnische Durchmischung ein Phänomen in Haupt- und Realschulen war, sind endgültig vorbei. ‚Multikulti‘ ist im Gymnasium angekommen, wird dort bleiben und sich in der nächsten Zeit weiter verstärken.

Noch wichtiger als die interkulturelle Kompetenz hingegen erscheint mir der Erwerb von transkulturellen Kompetenzen. Hierbei handelt es sich um einen Bestandteil der Analysekompetenz. Sie sind demzufolge klar von der interkulturellen Kompetenz zu unterscheiden. Eine transkulturelle Analyse nimmt nicht den kulturellen Zustand in den Blick, sondern den kulturellen Wandel. Man analysiert zunächst das *Wie*, im optimalen Fall auch das *Warum* eines derartigen Wandels. Die Schüler*innen sollen transkulturelle Prozesse gezielt analysieren, allgemein gültige Mechanismen daraus ableiten und in einem zweiten Schritt auf transkulturelle Prozesse in ihrer eigenen Gegenwart transferieren. Hierbei geht es eher um ein intellektuelles als um ein empathisches Verständnis. Die Schüler*innen sollen nachvollziehen, unter welchen Bedingungen Individuen und Gesellschaften ihre kulturellen Denk- und Handlungsmuster verändern.² Dazu gehört natürlich auch das Wissen um Prozesse der Integration und Ausgrenzung auf kultureller Ebene bzw. die Definition des Eigenen und des Fremden in der Vergangenheit (Ullrich, 2016).

Um dieses didaktische Ziel zu erreichen, muss zunächst eine Auswahl an geeigneten Themen für den Geschichtsunterricht getroffen werden. Diese liegen im aktuellen Fachcurriculum nur in äußerst eingeschränktem Umfang vor.³ Darüber hinaus sind die bereits existierenden Themenfelder nicht in der benötigten Multiperspektivität

1 Generell zu den Definitionen der Begriffe Interkulturalität und Transkulturalität siehe Takeda (2010).

2 In manchen Publikationen wird dieses Ziel dem interkulturellen Lernen zugeschrieben. Zur Klärung der Begriffe siehe auch Ullrich (2016).

3 Häufig wird von Fachdidaktikern die Ausblendung von Indien und China mit den entsprechenden Kulturkontakten beklagt. Dafür wird im Gegenzug die Epoche des Hellenismus gerne übersehen und lediglich auf die multikulturelle römische Gesellschaft hingewiesen (Reeken, 2003). Allerdings wären die Strukturen der römischen Multikulturalität ohne den hellenistischen Vorläufer überhaupt nicht möglich gewesen.

aufbereitet: Die Behandlung der Kreuzzüge sowie der Judenverfolgung im Mittelalter, die Begegnungen der Europäer mit der Neuen Welt oder der Kolonialismus im 19. Jahrhundert eignen sich in ihrer derzeitigen Ausgestaltung kaum dazu, interkulturelle und/oder transkulturelle Kompetenzen der Schüler/innen zu fördern. Dafür stehen zu einseitig das Scheitern der Kulturbegegnungen sowie die Menschenrechtsverletzungen im Vordergrund. Man kann dort nur nach dem Ausschlussprinzip lernen, wie man es nicht macht. Benötigt wird der Blick auf Gesellschaften in der Vergangenheit, in der nicht jede Kulturbegegnung zum Scheitern verurteilt war. Für die Antike sind hier der Alexanderzug sowie die hellenistischen Diadochenreiche zu nennen, die römische Gesellschaft natürlich, insbesondere die Hellenisierung der römischen Eliten, die indirekt proportional zu den bestehenden Machtverhältnissen erfolgte, sowie die Romanisierung der westlichen Provinzen. Alle genannten inter- und transkulturellen Begegnungen und Prozesse sind selbstverständlich auch mit Ängsten, Abwehr und Gewalt verbunden, aber eben nicht ausschließlich: Gerade in der Epoche des Hellenismus finden sich gut dokumentierte positive Beispiele für interkulturelles Miteinander und organisch verlaufende transkulturelle Prozesse. Hier bietet sich die Chance für positive Vergleiche mit der Lebenswelt der Schüler*innen an und die Analyse beschränkt sich nicht auf ein negatives Kontrastieren.

Die zeitliche Distanz der Epoche vermeidet auch die sog. „Kulturalisierungsfalle“ (Körber, 2001, S. 6). Die Lehrkräfte müssen sich kaum Sorgen machen, kulturell begründete Perspektiven der einzelnen Schüler*innen zu vernachlässigen. Es wird in dieser Unterrichtsreihe nicht Identität vermittelt oder im schlimmsten Fall geraubt, sondern über ein zunächst sehr fremdes Beispiel die Erkenntnis gewonnen, wie Identität entsteht (Reeken, 2003).

2.2 Forschungsfrage und Forschungsdesign

Inwiefern eignet sich die Epoche des Hellenismus als Themenfeld für die Förderung von interkulturellen und transkulturellen Kompetenzen?

Der Hellenismus als transkulturelle Epoche

Obwohl mittlerweile in den meisten Lerngruppen an hessischen Schulen transkulturelle Prozesse eine große Rolle spielen, hat die Epoche des Hellenismus bis heute keinen

ausdrücklichen Eingang in das hessische Kerncurriculum gefunden. Andererseits lässt der allgemein gehaltene Hinweis auf die griechischen und römischen Wurzeln der europäischen Kultur den Lehrenden durchaus die Freiheit, eine Unterrichtsreihe zur Epoche des Hellenismus durchzuführen (HKM, 2016).

Als Zeitalter des Hellenismus bezeichnet man die Epoche der griechischen Geschichte vom Tod Alexanders des Großen bis zum Ende des letzten selbstständigen hellenistischen Großreiches, des Ptolemäerreiches. Es handelt sich somit um einen Zeitraum von rund 300 Jahren, von 323 v. Chr. bis zum Jahre 30 v. Chr., als das Ptolemäerreich von Octavian, dem späteren Kaiser Augustus, zur römischen Provinz gemacht wurde.

Neben dieser politisch-chronologischen Epocheneinteilung existiert eine kulturhistorische Epocheneinteilung, die die genannten Grenzen von 300 Jahren weit hinter sich lässt und bis in die Spätantike reicht. Auch die genaue Bedeutung des Begriffs ‚Hellenismus‘ ist in der Forschung noch immer umstritten. Zunächst einmal bezeichnet der antike Begriff *hellenismós* lediglich den korrekten Gebrauch der griechischen Sprache (Scholz, 2015). Später wird er erweitert auf die Übernahme eines griechischen Lebensstils. In diesem Sinne findet er erstmals Erwähnung im 2. Makkabäerbuch und zwar negativ konnotiert.

Im Neuen Testament werden die griechisch sprechenden Juden und die Judenchristen als ‚Hellenisten‘ bezeichnet. Die Hellenisierung der Juden war generell eine wichtige Voraussetzung für die Entstehung und Ausbreitung des Christentums. Denn das Christentum enthält hellenistische Elemente, die einem traditionell eingestellten Juden grundsätzlich fremd waren und auch blieben, z. B. das Konzept des Gottmenschentums (Scholz, 2015).

Doch wie kam es zu der umfassenden Hellenisierung des Orients seit dem 4. Jahrhundert v. Chr.? Durch den Eroberungszug Alexanders des Großen breitete sich die griechische Sprache und Kultur in einem erheblich erweiterten geographischen Raum aus und bildete durch die „Vermischung des abend- und morgenländischen Lebens“ (Droysen, 1998, S. 7) eine neue, die Epoche prägende Kulturform. Das Alexanderreich war das größte Reich der Antike, größer als das Römische Reich. Es erstreckte sich von Nordgriechenland über die heutige Türkei, Syrien, den Irak und den Iran bis hin nach Afghanistan und Pakistan. Zwar zerbrach das Riesenreich nach Alexanders

Tod sofort⁴, doch auch in den verschiedenen Nachfolgereichen (Diadochenreiche) setzten sich die durch den Eroberungszug angestoßenen transkulturellen Prozesse unverändert fort.

Hier sind zunächst die von Alexander und seinen Nachfolgern gegründeten Städte zu nennen. Die Griechen gründeten Städte im eroberten Gebiet, weil das ihrem tradierten Handlungsschema entsprach, das bis in die Zeiten der Großen Kolonisation im 8. und 7. Jahrhundert v. Chr. zurückreichte. Die berühmteste Gründung ist das ägyptische Alexandria, aber es gab überall vergleichbare Städte, so das heutige Iskenderun in Syrien oder das afghanische Kandahar. In diesen Städten waren transkulturelle Prozesse, die sich aus dem multikulturellen Miteinander ergaben, an der Tagesordnung. Die Städte waren sowohl von Griechen als auch von Einheimischen besiedelt. Dennoch war die Verkehrssprache in diesen Städten von Anfang an griechisch. Die Griechen stellten die Oberschicht in den Städten und die Einheimischen passten sich an, weil die Aneignung griechischer Lebens- und Denkweisen politische und wirtschaftliche Vorteile nach sich zog.

In anderen Bereichen übernahmen hingegen die eingewanderten Griechen einheimische Gebräuche und Gewohnheiten, insbesondere in den Bereichen Religion, Architektur und Kunst. Dieser kulturelle Transfer veränderte zwangsläufig die Herkunftskultur der eingewanderten Griechen und erzeugte eine neue, griechisch-orientalisch geprägte Mischkultur. All diese Phänomene sind als transkulturelle Prozesse zu bezeichnen. Besonders gut belegt ist dieses kulturelle Geben und Nehmen im ptolemäischen Ägypten (Weber, 2010).

Die hellenistische (d. h. griechisch-orientalische) Kultur endete nicht mit der Eroberung Ägyptens durch die Römer. Im Gegenteil: Die mittlerweile im hellenistischen Raum sehr aktiven Römer hatten ihrerseits in einem transkulturellen Prozess viele Aspekte der hellenistischen Kultur übernommen und wurden so zu ihren Träger*innen und Multiplikator*innen. Sie verbreiteten sie im Zuge der Romanisierung in allen Teilen ihres Reiches. So lässt sich von der Poliswelt des klassischen Griechenlands über die hellenistischen Städte bis hin zur römischen Städte-

kultur eine Kontinuität des transkulturellen Wandels verzeichnen (Wiemer, 2012).

Themenauswahl für den Schulunterricht

Die Themen für die Unterrichtsreihe wurden nach folgenden zwei Kriterien ausgewählt:

- a) *Gibt es für das betreffende Thema Quellen, deren Analyse eine so junge Lerngruppe sinnvoll bewältigen kann?*
- b) *Können die Schüler*innen auf der Grundlage ihrer Arbeitsergebnisse eigenständig einen Gegenwartsbezug herstellen, der ihnen ihre persönliche Situation in einer transkulturellen Gesellschaft widerspiegelt? Dieser sollte möglichst nicht von der Lehrkraft hergestellt werden.*

Ein erster Schwerpunkt der Reihe liegt in der Bearbeitung von fünf Auszügen des griechischen Autors Plutarch (Alexander Kap. 38, 45, 47, 54, 55, 70 und 71). In den genannten Auszügen seiner Alexander-Biographie schildert Plutarch, dass Alexander die Nachfolge des persischen Königs antritt. Er bezieht persische Eliten in sein Regierungssystem ein, übernimmt persische Sitten und Gebräuche und versucht umgekehrt, persische Jungen in makedonischer Weise zu erziehen. Diese Texte werden in der althistorischen Forschung kontrovers diskutiert ebenso wie die Absichten, die möglicherweise hinter Alexanders Maßnahmen stecken könnten.⁵ Diese Diskussionen sind jedoch für die aktuelle Fragestellung wenig bedeutsam. Die Texte zeigen klar den transkulturellen Wandel, dem Alexander als Person und als Herrscher ausgesetzt ist. Er verändert sich und richtet seine politischen Maßnahmen an einer neuen, griechisch-persisch gemischten Bevölkerung aus. Diese Veränderungen stoßen bei den persischen Eliten und bei seinem makedonischen Gefolge auf konträre Reaktionen, auf Zustimmung und Ablehnung. An diesen Texten können die Schüler*innen hervorragend die Mechanismen eines transkulturellen Prozesses herausarbeiten und nachvollziehen.

Ein nächster Schwerpunkt der Unterrichtsreihe liegt auf Kulturbeggnungen im ptolemäischen Ägypten. Hierfür eignet sich ein Blick auf die Selbstdarstellung des pto-

4 Die beiden vom Heer bestimmten Nachfolger waren nicht regierungsfähig und wurden schnell beseitigt.

5 Vor allem Droysen (1998) und Tarn (1968) sehen in Alexander einen Visionär, der die Welt und ihre verschiedenen Kulturen vereinen wollte. Von dieser eher romantischen Vorstellung ist man weitgehend abgekommen und sucht die Motive in Alexanders unstillbarem Ehrgeiz (siehe dazu auch Scholz, 2015).

lemäischen Herrscherhauses, die konsequent auf zwei Zielgruppen ausgerichtet war: die griechische Oberschicht und die einheimische Bevölkerung. Jeder ptolemäische König prägte einerseits Münzen, die ihn ikonographisch in die Nähe Alexanders des Großen rückten, und ließ gleichzeitig Büsten von sich aufstellen, die ihn als altägyptischen Pharao präsentierten. Auch bei Kleopatra, der letzten ptolemäischen Königin, finden wir diese doppelte Herrscherrepräsentation. In diesen Zusammenhang gehört auch der berühmte Stein von Rosette. Dieser Stein, der heute im Britischen Museum in London steht, protokolliert in dreisprachiger Ausfertigung (Hieroglyphen, demotisch und griechisch) die Krönung von Ptolemaios V. zum ägyptischen Pharao. Ein Grieche lässt sich in altägyptischem Zeremoniell zum Pharao krönen und berücksichtigt auf diese Weise die Bedürfnisse der Einheimischen. Im Unterricht findet weniger der Inhalt des Steins Beachtung als vielmehr die Tatsache der Mehrsprachigkeit. Der Gegenwartsbezug ist offensichtlich: Heute gehören mehrsprachige Dokumente und Infolyer zum Standardrepertoire von Behörden oder Unternehmen. Die Schüler*innen sollen nach Beispielen suchen, diese in den Unterricht mitbringen und mit dem Stein von Rosette vergleichen.

Ein weiteres gutes Beispiel für die interkulturelle Kompetenz der Ptolemäer ist die Übersetzung des Alten Testaments ins Griechische. Der Autor Flavius Josephus überliefert diese Geschichte. Die sog. Septuaginta⁶ wird in der Regierungszeit von Ptolemaios II. in Auftrag gegeben. In Alexandria befand sich zu dieser Zeit die größte jüdische Gemeinde außerhalb Jerusalems. Die Ptolemäer respektierten die eigenen Gesetze der Juden und gestanden ihnen einen eigenen Stadtbezirk mit einer gesonderten Kommunalverwaltung zu. Im 5. Buch Mose finden sich – analog zum Koran – lange Listen von Gesetzen, die das alltägliche Leben der Juden bestimmten und für Nichtjuden nicht immer nachvollziehbar waren. Konflikte und Rechtsstreitigkeiten zwischen Juden und Nichtjuden führten dazu, dass Ptolemaios ein griechisches Exemplar dieser Gesetzessammlung haben wollte, um mit dessen Hilfe die Rechtsprechung effizienter zu gestalten (Bringmann, 2005). Die Übersetzung des Alten

Testaments war bei frommen Juden nicht unumstritten, da Ptolemaios und seine Beamten die Thora nicht als religiöse Schrift, sondern als profanes juristisches Nachschlagewerk nutzen wollten. An dieser Stelle bietet sich ein historischer Längsschnitt über die Diskussion der Übersetzung von Bibel und Koran an, der bis in die Gegenwart andauert.

Zum Abschluss der Unterrichtseinheit können – leider nur kurz – die Kulturbegegnungen zwischen Griechen und Römern behandelt werden. Für eine sechste Klasse bietet sich der griechisch-römische Götterhimmel mit seinen Gemeinsamkeiten und Unterschieden an, für eine höhere Klasse die Einführung in die griechisch-römische Philosophie oder auch die Ablehnung alles Griechischen durch konservative Römer wie Cato den Älteren. Wichtig ist hier die Erkenntnis, dass die Römer den transkulturellen Prozess ganz bewusst durchlaufen haben. Der römische Dichter Horaz bringt es auf den Punkt: „Das eroberte Griechenland hat den wilden Sieger erobert und die Künste und Wissenschaften ins bäuerliche Latium gebracht“ (Horaz: Epistel 2.1.156 f.: *Graecia capta ferum victorem cepit et artes intulit agresti Latio*). Weitere Beispiele für Kulturbegegnungen, insbesondere zwischen Juden und Griechen, sind hochspannend, aber in einer sechsstündigen Unterrichtsreihe nicht durchführbar.

Methoden der Datenerhebung

Um zu überprüfen, ob alle didaktischen Ziele der Unterrichtseinheit erreicht wurden, erfolgte eine kombinierte Evaluation aus qualitativen und quantitativen Methoden.

a) Bei der Quellenarbeit zum transkulturellen Wandel Alexanders des Großen entschied ich mich für eine produktorientierte Ergebnissicherung. Zu diesem Zweck sollten die Schüler*innen die Ergebnisse ihrer Gruppenarbeit auf drei Plakaten an der Tafel notieren. Die grundlegende Fragestellung der Ergebnissicherung zielte auf die Motive der einzelnen Akteure ab: Hierbei wählte ich für die Motive der Makedonen ein rotes Plakat, für die Motive der Perser ein gelbes und für die Motive Alexanders ein grünes Plakat. Die Farbgebung der Plakate gab bereits einen ersten Hinweis darauf, dass die jeweiligen

⁶ Flavius Josephus berichtet das Wunder, dass Ptolemaios II. 70 (lat. septuaginta) Gelehrte beauftragt haben soll, das Alte Testament aus dem Hebräischen ins Griechische zu übersetzen. Normalerweise sollten 70 im Detail unterschiedliche Übersetzungen dabei herauskommen. Das Wort Gottes sei jedoch so eindeutig gewesen, dass alle Übersetzungen im Wortlaut identisch gewesen seien.

Beteiligten sehr unterschiedlich zu den von Alexander getroffenen Maßnahmen standen und sich daraus konträre Denk- und Handlungsweisen ergaben.

- b) Eine weitere Ergebnissicherung bestand in einer Lernzielkontrolle am Ende der Unterrichtsreihe. Ausgehend von mehreren Wissensfragen sowie einer Textquelle aus dem Alten Testament, sollten die Schüler*innen ihre erworbenen inter- und transkulturellen Kompetenzen anwenden. Sie sollten die Problematik für die jüdische Bevölkerung von Alexandria erkennen, die aus religiösen Gründen an keinerlei sportlichen Veranstaltungen teilnehmen durfte, die von Griechen veranstaltet wurden. Denn diese dienten ebenfalls einem kultischen Zweck, so dass die Juden gegen das Verbot verstoßen hätten, andere Götter anzubeten. Als (fiktiver) Veranstalter der Spiele sollten die Schüler*innen entscheiden, ob sie die jüdischen Mitbürger zu den Spielen einladen würden oder nicht. Diese Frage konnte sowohl mit Ja als auch mit Nein beantwortet werden, weil es bei diesem Problem keinen Königsweg gibt, sondern mehrere alternative Lösungen, die mithilfe der gewonnenen interkulturellen Urteilskompetenz begründet werden konnten.
- c) Als dritte Methode der Datenerhebung füllten die Schüler*innen am Ende der Unterrichtsreihe einen Fragebogen aus. Im Gegensatz zu den beiden vorherigen Evaluationsmethoden sollten hier nicht das Wissen oder die interkulturelle Kompetenz der Schüler*innen erhoben werden, sondern die Nachhaltigkeit der Inhalte sowie die Frage, ob die Schüler*innen einen Bezug der historischen Inhalte zu ihrer eigenen Gegenwart erkennen konnten.
- d) Die für weiterführende Untersuchungen wichtigste Methode der Datenerhebung bestand schließlich aus Filmaufnahmen, die das Filmteam der GOL in den drei Doppelstunden der Unterrichtsreihe durchführte. Als Lehrkraft kann man nicht gleichzeitig unterrichten und beobachten. Man registriert während des eigenen Unterrichts bestenfalls punktuell Geschehnisse, die auf das Interesse bzw. Desinteresse der Schüler*innen hinweisen könnten. So entsteht kein Gesamteindruck. Ebenso können wichtige Beiträge von Schüler*innen unvollständig oder verfälscht wiedergegeben werden, selbst wenn man sie unmittelbar nach der Stunde in

einem Gedächtnisprotokoll festhält. Das Filmmaterial stellt die zuverlässigste Methode dar, um nachvollziehen zu können, ob und wie eine Unterrichtsstunde oder -reihe bei den Schüler*innen angekommen ist.

Die einzelnen Methoden können nicht isoliert voneinander betrachtet werden. Nur in Kombination ergeben sie ein schlüssiges Bild, ob und wenn ja, inwieweit die im Vorfeld formulierten Unterrichtsziele erreicht wurden.

2.3 Erfahrungen bei der Durchführung

Die Evaluation einer Unterrichtsstunde oder -reihe mit Hilfe von Plakaten oder Lernzielkontrollen gehören zum schulischen Standard. Die Ergebnisse der Lernzielkontrolle lassen nicht nur Schlüsse auf Fleiß und Arbeitshaltung der Schüler*innen zu, sondern auch auf die Nachhaltigkeit der behandelten Inhalte. Ein Fragebogen wird schon seltener ausgefüllt. Die Schüler*innen fühlten sich ernst genommen und füllten den Fragebogen verantwortungsbewusst aus, es gab keine ‚Quatschergebnisse‘ und einige nutzten den Fragebogen auch für persönliche Kommentare.

Dagegen sind Filmaufnahmen sowohl für Lehrer*innen als auch für Schüler*innen alles andere als eine alltägliche Erfahrung. Das liegt nicht nur am technischen Aufwand, sondern in erster Linie an den bürokratischen Hürden im Vorfeld. Aus Gründen des Datenschutzes erhielten die Familien aller beteiligten Schüler*innen ein siebenseitiges Infoschreiben, in dem sie über Sinn und Zweck der Filmaufnahmen aufgeklärt wurden und um ihre Zustimmung für die verschiedenen Verwendungszwecke der Filmaufnahmen gebeten wurden. Tatsächlich verweigerten zwei Elternpaare ihre Zustimmung, so dass die Kameras im Klassenraum so positioniert werden mussten, dass die betreffenden Schüler*innen zu keinem Zeitpunkt ins Bild kamen. Dies gilt nicht für Tonaufnahmen.

Demzufolge waren die Schüler*innen zunächst sehr aufgeregt. Daraus ergibt sich grundsätzlich die Befürchtung, dass das Unterrichtsgeschehen nicht authentisch sein könnte. Dies traf in Teilen auch zu. Die Schüler*innen bemühten sich, für das Kamerateam gut ‚rüberzukommen‘. Insofern verstärkte das Filmteam die Aufmerksamkeit und Mitarbeit durchaus positiv. Allerdings besteht die Professionalität eines Kamerateams in dieser Situation darin, sich gleichsam unsichtbar zu machen. Das Unterrichtsgeschehen soll die Anwesenheit des Kamerateams

dominieren und es in Vergessenheit geraten lassen (Hugener & Klieme, 2006). Genau dieser Effekt trat im Verlauf der Unterrichtsreihe ein, was man dem Filmmaterial sowie einigen persönlichen Bemerkungen auf den Fragebögen entnehmen kann.

2.4 Ergebnisse der Datenauswertung

a) Die Quellenarbeit zum transkulturellen Wandel Alexanders des Großen verlief zufriedenstellend. Die Schüler*innen arbeiteten klar heraus, dass sich Alexander stark auf die Kultur seiner persischen Untertanen einließ und viele Elemente hieraus für sich und seine Herrschaft übernahm. Dies erzeugte einerseits Akzeptanz bei den persischen Untertanen, im Gegenzug jedoch Ablehnung durch das makedonische Gefolge, das diese Politik der Integration nur bedingt verstand und akzeptierte. Die Filmaufnahmen dokumentieren ebenfalls die große Aufmerksamkeit der Lerngruppe bei diesem Teil der Unterrichtsreihe. Am deutlichsten ist die positive Bewertung dieses Teils auf dem Fragebogen. Die überwiegende Mehrheit der Schüler*innen bewertete die Inhalte der Quellenarbeit als spannend und gut merkbar, konnte allerdings den Gegenwartsbezug nicht herstellen.

b) Der Schwerpunkt der Lernzielkontrolle lag auf dem Teil der Unterrichtsreihe, der sich mit dem multikulturellen Ägypten beschäftigte. Die Ergebnisse zeigten in Übereinstimmung mit dem Fragebogen, dass der erste Teil der Einheit bei den Schüler*innen ein wesentlich größeres Interesse hervorgerufen hatte. Hätte ich die Lernzielkontrolle über die Quellenarbeit zu Alexander dem Großen geschrieben, wäre sie vermutlich besser ausgefallen.

Für das schlechte Ergebnis lassen sich drei Ursachen festhalten: Der erste Teil der Lernzielkontrolle erforderte Faktenwissen über die griechischen Götter und die olympischen Spiele. Hierbei erwies sich die Klasse als durchschnittlich bis schlecht vorbereitet. Nun basierte der zweite Teil der Arbeit auf diesem Faktenwissen, weil hier fiktive Sportwettkämpfe in Alexandria thematisiert wurden. Wer nicht wusste, dass bei den echten olympischen Spielen alle Männer, auch Nichtgriechen zusehen (nicht teilnehmen) durften, konnte diese Aufgabe nicht lösen und schon gar nicht die Problematik der jüdischen Alexandriner verstehen, die möglicherweise gerne dieses

Sportevent besucht, aber damit gegen zentrale Vorschriften ihrer Religion verstoßen hätten. Hier zeigte sich eine generelle Leseproblematik, da die Mehrheit der Schüler*innen beispielsweise den Unterschied zwischen den Begriffen ‚Zuschauer‘ und ‚Teilnehmer‘ nicht verstand. Die dritte Ursache lag in massiven Wissenslücken zum antiken Judentum. Wer nicht weiß, was das Alte Testament ist, wer noch nie davon gehört hat, dass die Juden in der Antike einen eigenen Staat hatten, der projiziert schon mal schnell den modernen Nahost-Konflikt auf die Antike und hat Angst, dass die Juden auf den „alexandrinischen“ Spielen Bomben zünden könnten. Insofern hat die Lernzielkontrolle zwar nicht die interkulturellen Kompetenzen der Schüler*innen gefördert, aber zumindest eine immense Wissenslücke aufgedeckt, die im Interesse eines friedlichen Miteinanders in modernen transkulturellen Lerngruppen unbedingt geschlossen werden sollte.

c) Der Fragebogen erfüllte gut seinen Zweck, die geplanten Ziele der Unterrichtseinheit aus Sicht der Schüler*innen zu bewerten. Zu allen drei Teilen der Unterrichtsreihe (Geschichte des Alexanderzugs mit Kartenarbeit, Quellenarbeit zu Alexander und Alexandria als multikultureller Standort) wurden identische Fragen nach Spannung, Merkbarkeit und Relevanz für die eigene Lebenswelt gestellt. Hierbei ergab sich folgende Reihenfolge: Die Schüler*innen fanden die Quellenarbeit am spannendsten und auch gut merkbar, konnten allerdings den Bezug zu ihrer eigenen Lebenswelt nicht recht erkennen. Ein vergleichbares Ergebnis erzielte der erste Teil der Unterrichtsreihe (Kartenarbeit). Den dritten Teil der Unterrichtsreihe fanden die Schüler*innen zwar nicht so spannend, aber dort erkannten sie am ehesten die Relevanz für ihre eigene Gegenwart.

Mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS unternahm ich den Versuch einer sogenannten Kreuztabelle. Die Schüler*innen sollten ihr Geschlecht angeben sowie Angaben zu deutschen oder nichtdeutschen Wurzeln. Mit Hilfe der Kreuztabelle wollte ich untersuchen, ob Schüler*innen aus nichtdeutschen Familien die Unterrichtsreihe deutlich anders bewerten als Schüler*innen aus deutschen Familien. Es stellte sich jedoch heraus, dass die Gesamtzahl der befragten Schüler*innen zu klein war, um überhaupt statistisch relevante Schlüsse zu ziehen. Da jedoch die Unterrichtsreihe in das Fachcurriculum der Schule

aufgenommen wurde, können in der Zukunft weitere Befragungen durchgeführt werden, die im Laufe der Zeit ein schlüssiges Bild ergeben sollten.

d) Als generelles Ergebnis der Filmaufnahmen lässt sich festhalten, dass die Anwesenheit des Filmteams die Aufmerksamkeit sowie die mündliche Mitarbeit der Schüler*innen spürbar positiv beeinflusst hat. Es zeigt sich, dass öffentlicher Unterricht in jeder Form eine positive Wirkung zeigt und somit eine generelle Kultur der Öffentlichkeit in der Schule wünschenswert wäre.

Die Filmaufnahmen konnten auch einzelne Situationen während des Unterrichts festhalten, die zeigten, dass sich die gewünschten Ziele der Unterrichtsreihe punktuell durchaus erreichen ließen. Ein gutes Beispiel lieferte die einzige mazedonische Schülerin der Klasse. Durch ihre Herkunft hat sie einen besonderen Bezug zur Person Alexanders des Großen. Dieser äußerte sich in verstärkter Mitarbeit und in dem Bedürfnis, ihren Mitschüler*innen etwas über ihre (und Alexanders) Heimat zu erzählen. Hierfür hatte sie Bilder aus ihrer Heimatstadt Skopje mitgebracht, die sie mit der Klasse teilte. Generell weckte die Verlagerung des geographischen Fokus von Mitteleuropa nach Südosteuropa und später nach Zentralasien das verstärkte Interesse aller Schüler*innen, deren familiäre Wurzeln in diesem Raum liegen. Hier gelang sogar kurzfristig die Konstruktion einer neuen Identität, und zwar für alle Schüler*innen, die aus dem ‚Alexanderreich‘ stammen. Die Filmaufnahmen dokumentieren dies eindeutig durch die Blickkontakte sowie die Mimik der ‚Alexanderschüler*innen‘. Was bei der ersten Durchführung ein Zufallsergebnis sein könnte, kann bei einer wiederholten Durchführung der Unterrichtsreihe gezielt erzeugt und vertieft werden.

2.5 Ableitungen für die Weiterentwicklung des Unterrichts

Textarbeit/Lesekompetenz/Bildquellen

Noch vor der Frage nach inter- und transkulturellen Kompetenzen steht die Problematik der Lesefähigkeit der Schüler*innen. In dieser Unterrichtsreihe stießen die Schüler*innen mit den verwendeten Texten scharf an die Grenzen ihrer Lesekompetenz, was sich auf das Erreichen sämtlicher Lernziele auswirkte. So positiv beispielsweise das Feedback der Schüler*innen auf die Quellenarbeit zu Alexander ausfiel, so groß waren die Schwierigkeiten

der Schüler*innen, mit dem bereits vereinfachten Texten umzugehen. Die Quellenarbeit forderte Zeit, die wir uns genommen haben. Das ging jedoch auf Kosten des multiethnischen Alexandrias, was möglicherweise einen weiteren Grund für das schlechte Ergebnis der Lernzielkontrolle darstellte. Perspektivisch müssten fächerübergreifend Maßnahmen für sämtliche Schüler*innen getroffen werden, um den Gebrauch der Bildungssprache Deutsch zu verbessern.

Im deutlichen Gegensatz zu diesen Schwierigkeiten steht die Souveränität der Schüler*innen bei der Dekodierung von Bildern. In der Lernzielkontrolle konnten die vier Bilder ohne größere Schwierigkeiten von einer Mehrzahl der Schüler*innen beschrieben, analysiert und in ihrer politischen Funktion beurteilt werden.

Geschichte fremder Räume

Vorkenntnisse zur jüdischen Geschichte im Altertum waren bei nahezu allen Schüler*innen der Lerngruppe nicht vorhanden. Im Geschichtsunterricht tauchen die Juden erst im Mittelalter auf, und im Religionsunterricht wird sehr uneinheitlich auf das antike Judentum eingegangen. Darüber hinaus belegt eine wachsende Zahl an Schüler*innen das Fach Ethik statt Religion, insbesondere die Schüler*innen mit einem muslimischen Hintergrund. Dies ist bei dem Thema, inwieweit sich aus griechisch-jüdischen Kulturbegegnungen transkulturelle Prozesse ergaben, unbedingt zu berücksichtigen. Hieraus nehme ich folgendes Ergebnis für die Weiterentwicklung des Unterrichts mit: Gerade für Schüler*innen mit muslimischen Wurzeln ist eine Unterrichtseinheit über das antike Judentum im Hellenismus, den jüdischen Staat und die transkulturellen Veränderungen, die sich in der Epoche des Hellenismus für beide Kulturen ergaben, von enormer Bedeutung, um ihre eigene Position zu den Nachbarreligionen zu reflektieren und zu beurteilen.

Interkulturelle und transkulturelle Kompetenzen

Im Zuge der durchgeführten Einheit zeigte sich, dass die Schüler*innen immer dann gut transkulturelle Prozesse analysieren und Verständnis für unterschiedliche Handlungs- und Denkmuster aufbringen konnten, wenn sie sich gedanklich innerhalb einer Epoche bewegten. Am deutlichsten trat das bei der Quellenarbeit zu Alexander sowie bei der Analyse der Bevölkerungsgruppen in Alexandria und den entsprechenden Maßnahmen der ptolemäischen Könige zu Tage. Den Schüler*innen war völlig klar, warum

Alexander persische Sitten annimmt, warum die Perser das gut und die Makedonen im Gegenzug schlecht fanden. Dass sie sich aber selber in einem vergleichbaren transkulturellen Prozess befinden, erschloss sich den Schüler*innen keineswegs so klar. Ein eigenständiger Gegenwartsbezug erfolgte nicht. Auch bei der Analyse des Steins von Rosette oder der interkulturellen Selbstdarstellung der Ptolemäer konnten die Schüler*innen problemlos die

dahinterstehenden Intentionen der Herrschenden sowie deren interkulturelle Kompetenz erkennen. Doch der sich anbietende Transfer auf die Gegenwart erfolgte nicht, zumindest nicht eigenständig. Bei einer erneuten Durchführung der Unterrichtsreihe müsste demzufolge darauf geachtet werden, dass die Lehrkraft den genannten Transfer initiiert, um dann den Erkenntnisgewinn zu dokumentieren und weiterreichende Schlüsse daraus zu ziehen.

Literatur

- Bringmann, K. (2005). *Geschichte der Juden im Altertum. Vom babylonischen Exil bis zur arabischen Eroberung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Droysen, J. G. (1998). *Geschichte des Hellenismus (Band 1)*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hugener, I., Pauli, C., & Reusser, K. (2006). Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. In E. Klieme, C. Pauli, & K. Reusser (Hrsg.), *Materialien zur Bildungsforschung (Bd. 3)*. Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung e.V.
- Körper, A. (2001). Interkulturelles Lernen im Geschichtsunterricht - eine Einleitung. In A. Körper (Hrsg.), *Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze (S. 5-26)*. Münster: Waxmann.
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) (2016). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen, Sekundarstufe I Gymnasium – Geschichte*. https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kerncurriculum_geschichte_gymnasium.pdf [7.6.2021]
- von Reeken, D. (2003). Interkulturelles Geschichtslernen. In G.-A. Hilke (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II (S. 238-245)*. Berlin: Cornelsen.
- Scholz, P. (2015). *Der Hellenismus. Der Hof und die Welt*. München: Beck.
- Takeda, A. (2010): *Transkulturalität im Schulunterricht. Ein Konzept und vier „Rezepte“ für grenzüberschreitendes Lehren und Lernen*. In: <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/46693/pdf/53560.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [7.6.2021]
- Tarn, William W. (1968): *Alexander der Große*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Ullrich, M. (2015). *Transkulturelle Mehrebenenanalyse - Implikationen für Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts in der pluriformen Gesellschaft*. In Henke-Bockschatz (Hrsg.), *Neue geschichtsdidaktische Forschungen (S. 29-50)*. Göttingen: Vandenhoeck-Ruprecht.
- Weber, G. (Hrsg.). (2010). *Alexandria und das ptolemäische Ägypten. Kulturbegegnungen in hellenistischer Zeit*. Berlin: Verlag Antike e.K.
- Wiemer, H.-U. (2012). *Von Europa nach Asien. Der Alexanderzug als Epochenwende*. In H.-U. Cain, V. Grieb, C. Koehn, J. Ma, P. Scholz, M. Sommer, et al. (Hrsg.), *Hellenismus. Eine Welt im Umbruch*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

3 NUTZUNG DES EPORTFOLIOS DER SOFTWARE „MAHARA“ IM BERUFSSCHULUNTERRICHT

3.1 Ausgangspunkt und die Entscheidung zur Nutzung des ePortfolios der Software „Mahara“

In bestimmten Klassen der Berufsschule befinden sich, u. a. durch den Fachkräftemangel, die steigenden Anforderungen in Unternehmen, ein überfordertes Elternhaus oder andere Belastungen, bedingt aus dem jeweiligen Lebensumfeld zunehmend Schüler*innen, die verhaltensauffällig sind und/oder große Lernschwierigkeiten haben. Oft schlägt sich dies in einem Mangel an Motivation nieder.

Es existieren vielfältige Methoden bzw. Medien, die im Unterricht eingesetzt werden können, um Schüler*innen dazu anzuregen, Lernarrangements, Lernsituationen sowie Aufgaben zu bearbeiten und somit die erstrebenswerten Kompetenzen und das geforderte Wissen im Hinblick auf die Lehrpläne zu gewinnen. Es müssen Klassenarbeiten bzw. verschiedene Leistungsnachweise (Präsentationen, Ausarbeitungen, etc.) angefertigt werden und am Ende jeder Berufsausbildung stehen schriftliche und mündliche Prüfungen an, die dieses Wissen abfragen. Des Weiteren sind die Kompetenzen zur Wissensaneignung und des ‚Wollens‘ für die theoretische sowie praktische Ausbildung, das zukünftige jahrelange Berufsleben und das Privatleben von großer Bedeutung. Da ich in meiner Berufslaufbahn schon sehr viele Schüler*innen (vor allem im Bereich Verkäufer*innen und Einzelhandelskaufleute) mit Lernschwierigkeiten oder auch mit Problemen bei der Informationsverarbeitung sowie Verhaltensauffälligkeiten, hauptsächlich wegen Überforderung oder Demotivation, erlebt habe, möchte ich meinen Unterricht im Hinblick auf diese Zielgruppe untersuchen und verbessern.

Das ePortfolio ist eine webbasierte Lernumgebung zur Verwaltung individueller Portfolios, welches die dauerhafte Speicherung von Dokumenten und Sammlungen sowie die Darstellung und Reflexion der Lernwege ermöglicht. Der Zugang erfolgt über den Hessischen Bildungsserver, welcher von Lehrkräften, Schüler*innen, Studierenden und Lehrkräften im Vorbereitungsdienst genutzt werden kann. Die Schüler*innen haben die Möglichkeit, eine Ansicht zu einem Thema zu erstellen, welche mit einem Blog vergleichbar ist. In diese Ansicht kön-

nen optisch ansprechende ‚Postings‘ in Form von Blöcken (z. B. Links, Videos, Texte, Bilder/Fotos, usw.) integriert werden. Die Inhalte einer Ansicht können anderen Lernenden (Mitgliedern) in unterschiedlichen Dateiformaten zugänglich gemacht werden. Eine weitere Funktion bietet die Möglichkeit, ein Feedback zu den Inhalten zu geben. Ein Portfolio kann als Sammlung von Inhalten, Quellen, Meinungen, etc. genutzt werden. Selbst erstellte Handlungsprodukte können leicht und zeitnah mit dem iPad oder dem Handy hochgeladen werden. Zudem kann der Austausch in Gruppenansichten gefördert und das Lernen gemeinsam organisiert werden (Groißböck, 2011).

Das ePortfolio „Mahara“ bietet vielfältige Funktionen und Nutzungsmöglichkeiten, die von dem Verfassen von Postings (Links) und dem Führen von Blogs (Lerntagebücher), der Sammlung, Strukturierung und Verwaltung von Dateien (Dokumente, Fotos, Bilder, Videos, Erklärvideos, etc.), über die Erstellung und Freigabe von Ansichten (ähnlich Webseiten) bis zum Verfassen von Vorhaben zur Dokumentation von Prozessen und Entwicklungen bis hin zu der Bildung von Gruppen zum gemeinsamen Arbeiten und Austausch (gemeinsame Dateienverwaltung, Foren, Gruppenansichten, etc.) reichen. Zudem gibt es unterschiedliche Nutzungsmöglichkeiten zur Reflexion. Lernplattformen wie „Moodle“ sind normalerweise von Trainer*innen gestaltet und gesteuert. Im Vergleich dazu können bei „Mahara“ alle Nutzer*innen selbstständig das Lernen steuern. „Moodle“ und „Mahara“ kooperieren durch eine gemeinsame Nutzerverwaltung und ein mögliches Kopieren von Lerninhalten aus „Moodle“ nach „Mahara“ (Krüger, Hilgenstock & Meier, 2018). Das ePortfolio der Software „Mahara“ kann den angestrebten Kompetenzzuwachs der Schüler*innen ermöglichen und es wird dadurch mehr Motivation und eine bessere Informationsverarbeitung bei den Lernenden angestrebt.

3.2 Forschungsfrage und Forschungsdesign

Das Ziel des Forschungsvorhabens war, die Motivation von Schüler*innen bei der Wissensaneignung zu steigern sowie das Lernen der geforderten Inhalte zu unterstützen, indem die Schüler*innen Lern-/Handlungsprodukte mit den Funktionen von „Mahara“ erarbeiten und reflek-

tieren. Des Weiteren können sie im Laufe ihrer zwei- oder dreijährigen Ausbildung jederzeit auf ihre Ergebnisse zurückgreifen. Daher lautete die Forschungsfrage: *Fördert der Einsatz des ePortfolios „Mahara“ die Fähigkeiten zur Informationsverarbeitung und die Motivation der Schüler*innen einer Berufsschulklasse (Grundstufe Verkäufer*innen sowie Einzelhandelskaufleute) einerseits im Hinblick auf ihre IHK-Abschlussprüfung sowie andererseits auf das lebenslange Lernen?*

Hinsichtlich des Forschungsdesigns fiel die Wahl auf Fragebögen zur Anfangs- und Endevaluation, eine Zwischenevaluation sowie ein Leitfrageninterview. Dazu stand eine Klasse Verkäufer*innen bzw. Einzelhandelskaufleute (23 Schüler*innen im Alter von 15-20 Jahren) mit zwei Stunden wöchentlich im Lernfeld 4 (Waren präsentieren) zur Verfügung.

Eingangsbefragung: Fragebogen zur Erhebung des Bewusstseins bzw. Kenntnisstands bisher erlernter Methoden und Mediennutzungen

Ausgangspunkt der Untersuchung war die Erstellung eines Fragebogens zur Anfangsevaluation des bisherigen Lernverhaltens der Schüler*innen. Der erste Teil des Fragebogens bezieht sich auf die Erhebung von bisher erlernten und genutzten Methoden sowie Medien auf Basis der subjektiven Einschätzung der Nutzer*innen. Der zweite Teil des Fragebogens erfolgte in Anlehnung an den WLI-Lernstrategie-Fragebogen von Metzger (2001), wobei aus diesem Fragebogen nur die Kategorien Motivation, Wesentliches erkennen und Informationsverarbeitung genutzt wurden. In dem Fragebogen wurden geschlossene Fragen verwendet, da sie einfacher auszuwerten sind als offene Fragen. Ein weiterer Grund ist, dass die Schüler*innen, die sich noch nicht so gut ausdrücken können oder wollen, in der Regel besser damit zurechtkommen. Zudem ist eine Vergleichbarkeit der Daten gewährleistet und sie lassen sich grafisch gut darstellen. Hinsichtlich des Antwortformats habe ich mich für Alternativfragen und Auswahlfragen (Mehrfachnennungen waren teilweise möglich) entschieden. Ziel dieser Befragung war, konkrete Informationen im Hinblick auf den Kenntnisstand bisher erlernter Methoden und Mediennutzungen zu erhalten.

Zwischenevaluation (ca. in der Mitte des Projekts)

Aufgrund der zahlreich negativen Äußerungen der Schüler*innen hinsichtlich der Arbeit mit „Mahara“ im Startstadium der Unterrichtseinheit, gab es eine Zwischeneva-

luation, um den Schüler*innen die Möglichkeit zu geben genauer zu erklären, warum sie nicht gerne mit dem Programm arbeiten. Dies gab mir die Möglichkeit darauf zu reagieren und gewisse Rahmenbedingungen zu ändern.

Abschlussevaluation: Fragebogen zur Erhebung des Kompetenzzuwachses im Umgang mit der Software „Mahara“

Im Verlauf der Unterrichtseinheit setzte ich mich damit auseinander, welche Erhebungsinstrumente zur Befragung bisher von mir ausprobiert und genutzt wurden. Daraus resultierend stellte sich mir die Frage, wie alltags-tauglich und sinnvoll eine Paper-Pencil-Befragung ist, die ich bei der Anfangserhebung einsetzte und danach zur Universität gebracht habe, um sie dort maschinell einlesen zu lassen. Die Fragebogenmethode finde ich sehr gut, da sie Ist-Zustände erheben und sichtbar machen kann. Jedoch ist die Zeit zur Erstellung, zum Kopieren und Auswerten sehr hoch, was für mich bedeutet, dass dieses Instrument in der Schulpraxis nicht alltagstauglich ist. Deswegen habe ich mich hinsichtlich der Abschlussbeurteilung gegen die Papierform entschieden. Für mich war es praktikabler, einen Fragebogen mit Microsoft Forms zu erstellen und auszuwerten.

Ich habe mit Microsoft Forms als Instrument sehr gute Erfahrungen gemacht, weil die Erstellung des Fragebogens schnell und einfach möglich ist. Es werden bei der Auswertung relative und absolute Häufigkeiten grafisch dargestellt. Man hat zudem die Möglichkeit, offene Fragen sowie Fragen mit gestuften Antworten oder auch Entscheidungsfragen (Ja/Nein) zu stellen. Auch lassen sich zu jeder Frage die kompletten (und ggf. anonymen) Antworten in einer Tabelle anzeigen. Vorteilhaft ist auch die sofortige Auswertung durch Microsoft Forms, die es ermöglicht, zeitnah mit den Schüler*innen darüber zu sprechen. So werden die Schüler*innen nicht aus dem nächsten Themenkomplex gerissen, wenn man ggf. Tage später noch einmal darüber redet. Mit Microsoft Forms ist eine sehr differenzierte Befragung möglich und es gibt mehrere Wege, den Schüler*innen den Fragebogen zugänglich zu machen, entweder als Link oder als QR-Code. Darüber hinaus erschien mir eine Abschluss-erhebung in digitaler Form sachlogisch, da auch in der Unterrichtseinheit mit iPads und PCs gearbeitet wurde. Da es schwierig war, die Bereiche Motivation und Informationsverarbeitung über den Fragebogen zu ermitteln, wurden diese durch Interviewfragen erhoben.

Mit der Endbefragung sollte einerseits der Kompetenzstand der Schüler*innen erhoben, dargestellt und ausgewertet werden, andererseits sollten sie selbst einen Überblick erhalten. Zudem stellt sie eine Ergänzung zu dem eingesetzten Kompetenzraster dar (siehe Anlage Seite 37), das die individuellen Kompetenzen im Umgang mit iPad/PC sowie mit „Mahara“ aufzeigt. Darüber hinaus sollten die Schüler*innen auch die Möglichkeit erhalten, anonym ein Feedback zur Unterrichtseinheit abzugeben. Im Gegensatz zur Eingangsbefragung, durch die ich die Lerngruppe zunächst hinsichtlich ihrer Medienkompetenzen kennenlernen und grob einschätzen wollte, war es mir bei der Endevaluation wichtig, nicht nur Selbsteinschätzungen zu Medienkompetenzen im Allgemeinen zu erhalten, sondern differenziert nach einzelnen Kompetenzen zu unterscheiden. Aufbauend auf der Rückmeldung über den Kompetenzstand der Schüler*innen konnte ich so im weiteren Unterrichtsverlauf gezielt Arbeitsaufträge gestalten, die die weniger stark ausgeprägten Kompetenzen fördern. Der Fragebogen wurde anonym ausgefüllt, damit die Schüler*innen sich frei bei der Beantwortung fühlen und die Anzahl sogenannter sozial erwünschter Antworten möglichst gering ist.

Die erste Frage des Fragebogens ist offen formuliert („Was hast du durch die Benutzung der Software Mahara gelernt?“), um den Schüler*innen ein freies Antworten zu ermöglichen. Die Fragen 2-14 beziehen sich auf Kompetenzen im Zusammenhang mit der Unterrichtseinheit. Ab der Frage 15 geht es um die Kompetenzen hinsichtlich der Anwendung von „Mahara“ und ab Frage 28-32 um Ja/Nein-Antworten im Hinblick auf „Mahara“ als Lernplattform. Dem folgen noch offene Fragen (33-39) hinsichtlich der Reflexion des Einsatzes von iPads und „Mahara“ im Unterricht.

Leitfadeninterview

Nach dem Abschluss der Unterrichtseinheit wurde neben dem Abschlussfragebogen, eine qualitative Befragung bzw. ein Leitfadeninterview mit fünf ausgewählten Schüler*innen durchgeführt. Dies ermöglichte Schlüsselfragen und bestimmte Themenkomplexe zu hinterfragen. Dadurch erhoffte ich mir weitere Erkenntnisse über die Gelingensbedingungen für eine erneute Unterrichtseinheit. Aufgrund ihrer offenen Struktur geben Leitfadeninterviews den Schüler*innen die Möglichkeit, neue Perspektiven in das Gespräch einzubringen, die es mir wiederum ermöglichen, zukünftige Handlungsmög-

lichkeiten zu verbessern und auf die jeweilige Zielgruppe abzustimmen.

3.3 Erfahrungen bei der Durchführung

In der ersten Unterrichtsstunde der Einheit habe ich den Schüler*innen das iPad mit seinen Grundfunktionen und den Zugang zu „Mahara“ vorgestellt. Die Schüler*innen waren neugierig und motiviert, weil die meisten Schüler*innen kaum Erfahrungen mit iPads oder mit der IOS-Struktur von Apple hatten. Es konnte zudem festgestellt werden, dass manche Schüler*innen kaum Kompetenzen im Umgang mit iPads bzw. Browsern hatten. Dies begann bereits bei der Anmeldung. Zudem reichte vielen die gemeinsame erste Erkundung (z. B. unsere Gruppe bei „Mahara“ finden) nicht und sie wollten lieber noch einmal eine individuelle Erklärung. Aus diesem Grund wurde ein Nutzungsleitfaden für die Schüler*innen erstellt, damit sie selbstständiger mit der Software „Mahara“ weiterarbeiten konnten. Zudem wurden ein paar Schüler*innen als ‚Hilfsexperten‘ benannt, die die Aufgabe erhielten, Tipps zur Herstellung der Lernprodukte an ihre Klassenkameraden weiterzugeben. Anfangs dauerte die Erstellung der Lernprodukte sehr lange und die Ergebnisse waren nicht ausreichend. Teilweise haben die Schüler*innen in Kleingruppen gearbeitet. Einige Schülerinnen haben ihre Zusammenfassung lieber auf Papier geschrieben und ein Foto davon gemacht, welches dann hochgeladen wurde. Des Weiteren zeigte sich, dass die meisten Schüler*innen zu Beginn fast keine Kompetenzen im Umgang mit Textverarbeitung oder Tabellenerstellung hatten. Dies galt auch für die Suche nach passenden Bildern im Internet. Das Zuschneiden, die Bearbeitung oder überhaupt das Wiederfinden von Bildern auf dem Gerät musste von den meisten Schüler*innen erst erlernt werden. Die ersten Wochen verliefen sehr zäh, da für die meisten Schüler*innen diese Art von Lernen ungewohnt war und sie Probleme bei der Handhabung der Software hatten. Die Motivation stieg und ebenso die Qualität der Handlungsergebnisse, nachdem wir in einen PC-Raum umgezogen sind, da dieser aus technischer Perspektive den Schüler*innen viel vertrauter war. Die Benutzung der gewohnten Geräte führte dazu, dass sich die Schüler*innen besser auf die Inhalte konzentrieren konnten und nicht ihre Zeit mit dem nicht funktionierenden WLAN zubrachten oder herumrätselten, wie etwas technisch gehandhabt wird.

3.4 Ergebnisse der Datenauswertung

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Eingangsbefragung, der Zwischenevaluation, der Endevaluation und des Leitfrageninterviews dargestellt.

Auswertung des Fragebogens zur Anfangsevaluation

Tabelle 1: Fragebogen zur Erhebung von bisher erlernten und genutzten Methoden und Medien auf Basis der subjektiven Einschätzung der Nutzer*innen in Prozent (N=23)

1. WELCHE DER GENANNTEN GERÄTE NUTZT DU? (MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH)

43,5	Desktop-PC/Computer am Schreibtisch zu Hause
91,3	Smartphone/iPhone (Handy mit integriertem Computer)
52,2	Handy mit Internetzugang
69,6	Notebook/Laptop
39,1	Tablet
8,7	MP3-Player/iPod
17,4	Andere: Konsole, PlayStation, iPad

2. WIE HÄUFIG (STUNDEN PRO WOCHE) ÜBST DU FOLGENDE TÄTIGKEITEN AUS? BITTE JEWEILS EIN KÄSTCHEN PRO ZEILE ANKREUZEN!

	0	1-3	3-6	6-12	12<
Tätigkeiten für die Schule <u>ohne</u> PC/Laptop/Tablet/Handy	13,0	56,5	13,0	13,0	4,3
Tätigkeiten für die Schule mit Hilfe von PC/Laptop/Tablet/Handy	34,8	39,1	13,0	8,7	0
Tätigkeiten für den Betrieb <u>ohne</u> PC/Laptop/Tablet/Handy	8,7	34,8	21,7	21,7	13,0
Tätigkeiten für den Betrieb mit Hilfe von PC/Laptop/Tablet/Handy	43,5	43,5	13,0	0	0
Alleine zu Hause lernen für die Schule	13,0	60,9	8,7	17,4	0
Alleine zu Hause lernen für den Betrieb	26,1	52,2	4,3	17,4	0
Lernen mit gedruckten Texten, Arbeitsblättern, Büchern, etc. für die Schule	21,7	43,5	17,4	13,0	4,3
Lernen mit gedruckten Texten, Arbeitsblättern, Büchern, etc. für den Betrieb	22,7	45,5	13,6	9,1	9,1
Lernen mit Mitschülerinnen/-schülern	65,2	26,1	8,7	0	0

Lernen mit selbst recherchierten Materialien	17,4	65,2	13,0	4,3	0
Lernen mit von der Lernkraft vorgegebenen Materialien	8,7	60,9	17,4	8,7	4,3
Lernen mit vom Betrieb vorgegebenen Materialien	30,4	47,8	13,0	4,3	4,3
Freizeitaktivitäten am PC/Laptop/Tablet/Handy	0	8,7	17,4	26,1	47,8

3. WELCHE DER NACHSTEHENDEN MEDIEN NUTZT DU TÄGLICH?
(MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH)

78,3	Fernseher
95,7	Smartphone/Handy
13,0	Printmedien (Zeitung/Zeitschriften/Magazin)
8,7	MP3-Player
47,8	Radio
43,5	Computer/Laptop
21,7	Tablet
0	E-Book
13,0	Buch
13,0	Andere: Konsole, PlayStation

4. WIE GUT SIND DEINE FOLGENDEN KENNTHNISSE?
BITTE JEWEILS EIN KÄSTCHEN PRO ZEILE ANKREUZEN!

	Sehr gut	eher gut	Geht so	eher schlecht	Keine Kenntnisse
Computerkenntnisse allgemein	21,7	30,4	26,1	21,7	0
Handykenntnisse allgemein	60,9	30,4	0	8,7	0
Tablet-/iPad-Kenntnisse allgemein	21,7	30,4	21,7	17,4	8,7
Eine Webseite einrichten oder erstellen	17,4	8,7	8,7	21,7	43,5

E-Learning-Angebote allgemein (z. B. Lernplattformen, Lernsoftware, Wikis, ...)	8,7	21,7	30,4	21,7	17,4
Präsentationsprogramme (z. B. PowerPoint)	30,4	34,8	13,0	13,0	8,7
Tabellenkalkulation (z. B. Excel)	13,0	21,7	26,1	13,0	26,1
Bildbearbeitungsprogramme	13,0	26,1	8,7	34,8	17,4
Audio-, Video- und Multimediasoftware	17,4	30,4	8,7	21,7	21,7
Mindmapping-Software (z. B. MindManager)	13,0	17,4	13,0	21,7	34,8
Informationsrecherche mit Suchmaschinen (z. B. Google)	56,5	39,1	0	0	4,3
Textverarbeitung (z. B. Word)	30,4	52,2	13,0	4,3	0
ePortfolio	8,7	13,0	13,0	13,0	52,2

5. ZUM HOCHLADEN VON FOTOS VERWENDE ICH... (MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH)

60,9	Snapchat
69,6	Facebook
0	Einen Blog
0	Google+
73,9	Instagram
4,3	Pinterest
0	Picasa Webalben
95,7	WhatsApp
4,3	Twitter
21,7	Andere: 9 Gag, GG, NK, Tiktok
4,3	Gar nichts

6. WODURCH HAST DU HAUPTSÄCHLICH KENNTNISSE ZUR MEDIENNUTZUNG ERWORBEN?
(BITTE JEWEILS EIN KÄSTCHEN PRO ZEILE)

	Freunde/ Mitschüler	Selbst beige- bracht	Schule	Andere Quelle	Keine vorhanden
Computerkenntnisse allgemein	4,3	26,1	47,8	13,0	0
Handykenntnisse allgemein	8,7	82,6	0	0	4,3
Tablet-/iPad-Kenntnisse allgemein	4,3	60,9	0	13,0	21,7
Eine Webseite einrichten oder erstellen	0	34,8	4,3	0	60,9
E-Learning-Angebote allgemein (z. B. Lern- plattformen, Lernsoftware, Wikis, ...)	8,7	21,7	21,7	13,0	34,8
Präsentationsprogramme (z. B. PowerPoint)	4,3	26,1	47,8	4,3	13,0
Tabellenkalkulation (z. B. Excel)	0	13,0	39,1	13,0	30,4
Bildbearbeitungsprogramme	8,7	43,5	8,7	4,3	34,8
Audio-, Video- und Multimediasoftware	4,3	43,5	0	8,7	43,5
Mindmapping-Software (z. B. MindManager)	0	21,7	21,7	8,7	43,5
Informationsrecherche mit Suchmaschinen (z. B. Google)	0	87,0	0	0	4,3
Textverarbeitung (z. B. Word)	4,3	30,4	52,2	0	8,7
ePortfolio	0	21,7	8,7	4,3	65,2

7. NUTZT DU DAS INTERNET...
BITTE JEWEILS EIN KÄSTCHEN PRO ZEILE ANKREUZEN!

	Ja	Nein
... zur Kommunikation (Chat, soziale Netzwerke)	100,0	0
... zum Suchen von Informationen	100,0	0
... zur Unterhaltung (z. B. Musik hören, Videos und Filme ansehen)	95,7	4,3

... zum Onlinespielen	50,0	50,0
... zum Einkaufen	81,8	18,2
... gar nicht	0	100,0

8. WENN DU DICH MIT ANDEREN IM INTERNET UNTERHÄLTST ODER INFORMATIONEN AUSTAUSCHST, DANN GESCHIEHT DAS ÜBER... (MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH)

82,6	... Online-Communities (z. B. Facebook, Instagram)
30,4	... E-Mails
95,7	... Messenger Dienste (z. B. WhatsApp)
8,7	... Chats, d. h. Chatrooms besuchen
4,3	... Twitter
8,7	... andere: Skype

9. ICH FOTOGRAFIERE... (MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH)

95,7	... mit meinem Handy
26,1	... mit meinem Fotoapparat/Kamera
17,4	... mit meinem Tablet/iPad
0	... nie

10. ZUM SPEICHERN VON DATEN VERWENDE ICH... (MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH)

30,4	... eine Festplatte
60,9	... einen USB-Stick
78,3	... meine Handyspeicherkarte
17,4	... eine CD-/DVD-Rom
34,8	... Cloud-Dienste
8,7	... Andere: Nur mein Handy

**11. BITTE BEANTWORTE FOLGENDE AUSSAGEN ENTWEDER MIT JA ODER NEIN.
BITTE JEWEILS EIN KÄSTCHEN PRO ZEILE ANKREUZEN!**

	Ja	Nein
Ich kann einen Blog verfassen.	34,8	65,2
Ich kann selbst hergestellte Inhalte auf eine Website stellen und mit anderen teilen.	69,6	30,4
Ich nutze soziale Netzwerke im Internet.	90,9	9,1
Ich kann online mit anderen an Projekten arbeiten.	60,9	39,1
Ich weiß, wie man online in einer Gruppe gelingend kommuniziert.	90,9	9,1

Fragebogen zur Anfangsevaluation: Wie lerne ich?

WIE LERNE ICH? BITTE JEWEILS EIN KÄSTCHEN PRO ZEILE ANKREUZEN.

	Trifft nie oder sehr selten zu	Trifft eher selten zu	Trifft etwa zur Hälfte zu	Trifft häufig zu	Trifft fast immer oder immer zu	MW/SD
Im Unterricht kann ich zwischen bedeutenden und weniger wichtigen Informationen unterscheiden.	0	4,3	30,4	52,2	13,0	3,74/ 0,752
Während ich dem Lehrer/der Lehrerin im Unterricht zuhöre, versuche ich, das Wesentliche zu erkennen.	0	4,3	26,1	52,2	17,4	3,83/ 0,778
Meine Hausaufgaben mache ich rechtzeitig.	0	17,4	39,1	21,7	21,7	3,48/ 1,039
Wenn ich einen Text (z. B. Lehrbuch) durcharbeiten muss, dann lese ich ihn nicht einfach ein- oder mehrmals durch, sondern denke dabei gründlich über das Thema nach und entscheide, was ich lernen muss.	4,3	30,4	26,1	26,1	13,0	3,13/ 1,140
Auch wenn ich Unterrichtsmaterial langweilig und uninteressant finde, arbeite ich es durch.	0	8,7	39,1	30,4	17,4	3,35/ 1,465

Neue Wörter, Begriffe, Definitionen usw. lerne ich, indem ich mir entsprechende Beispiele und Situationen vorstelle.	4,3	17,4	34,8	34,8	8,7	3,26/ 1,010
Ich komme unvorbereitet in den Unterricht.	26,1	34,8	26,1	8,7	4,3	2,30/ 1,105
Den Stoff, den ich lerne, versuche ich mit eigenen Worten auszudrücken.	0	21,7	26,1	39,1	13,0	3,43/ 0,992
Ich arbeite hart, um gute Noten zu erzielen, selbst, wenn ich den betreffenden Unterricht nicht mag.	0	8,7	43,5	43,5	4,3	3,43/ 0,728
Wenn ich ein Thema durcharbeite, versuche ich, den Stoff zu ordnen und verständlich zu machen.	0	8,7	34,8	39,1	17,4	3,65/ 0,885
Wenn ich eine Hausaufgabe nicht erledige, dann rede ich mir so lange irgendeine Entschuldigung ein, bis ich selbst daran glaube.	43,5	30,4	8,7	13,0	4,3	2,04/ 1,224
Ich stelle in der Schule hohe Anforderungen an mich.	4,3	30,4	34,8	17,4	13,0	3,04/ 1,107
Ich versuche, Beziehungen zu finden zwischen dem, was ich gerade lerne, und dem, was ich bereits weiß.	4,5	9,1	45,5	36,4	4,5	3,27/ 0,883
Ich gebe mir nur in solchen Fächern Mühe, die ich mag.	34,8	21,7	21,7	17,4	4,3	2,35/ 1,265
Was ich gerade lerne, versuche ich mit meinen eigenen Erfahrungen in Verbindung zu bringen.	4,3	17,4	34,8	34,8	8,7	3,26/ 1,010
Wenn Hausaufgaben schwierig sind, dann gebe ich entweder auf oder mache nur das Leichtere davon.	17,4	30,4	13,0	39,1	0	2,74/ 1,176
Die meiste Arbeit im Zusammenhang mit dem Unterricht missfällt mir.	18,2	31,8	40,9	9,1	0	2,41/ 0,908
Wenn ich für den Unterricht etwas lesen muss, dann tue ich es auch.	4,3	17,4	13,0	30,4	34,8	3,74/ 1,251
Es fällt mir schwer zu entscheiden, was ich mir aus dem Lehrbuch merken soll.	8,7	30,4	21,7	34,8	4,3	2,96/ 1,107

Ich versuche zu erkennen, wie sich das, was ich lerne, auf meinen Alltag beziehen könnte.	8,7	34,8	21,7	34,8	0	2,83/ 1,029
Beim Lernen verliere ich mich in Einzelheiten und kann mir dann das Wesentliche nicht mehr merken.	13,0	39,1	30,4	17,4	0	2,52/ 0,947
Beim Lernen versuche ich, Zusammenhänge zwischen verschiedenen Inhalten und Themen herzustellen.	4,3	21,7	47,8	21,7	4,3	3,00/ 0,905
Ich habe Mühe, beim Lesen das Wesentliche herauszufinden.	8,7	26,1	21,7	30,4	13,0	3,13/ 1,217

Auswertung der Zwischenevaluation (ca. in der Mitte des Projekts)

Aufgrund der zahlreichen negativen Äußerungen, hinsichtlich der Arbeit mit „Mahara“, zu Beginn der Reihe wurden die Schüler*innen zwischendurch befragt, ob sie mir genauer sagen können, warum sie nicht gerne damit arbeiten. Die hauptsächlichen Gründe dafür waren, dass das WLAN nicht gut funktioniere, dass zu viel Unterrichtszeit durch die Technik verloren gehe und dadurch die Motivati-

on sinken würde, dass viele Schüler*innen das Gefühl hätten, nicht viel zu lernen, es ihnen keinen Spaß mache und langweilig sei sowie dass mehrere Wochen mit dem iPad gearbeitet werden würde, nur um eine Sache zu klären.

Auswertung des Fragebogens zur Endevaluation

Fragebogen (Endevaluation) zur Erhebung des Kompetenzzuwachses im Umgang mit der Software „Mahara“ (N=21). An dieser Stelle erfolgt eine Auswahl der Ergebnisse.

WIE GUT SIND DEINE FOLGENDEN KOMPETENZEN? BITTE JEWEILS EIN KÄSTCHEN PRO ZEILE ANKREUZEN!

	Sehr gut	eher gut	Geht so	eher schlecht	Keine Kenntnisse
Ich kenne Regeln für den Umgang mit Zugangsdaten und richte mich danach.	14	2	3	0	2
Ich kann Bilddateien, Textdokumente, Audio- und Videoformate unterscheiden.	10	6	4	0	1
Ich gehe bewusst mit persönlichen Informationen und Passwörtern um.	13	5	2	0	1
Ich verstehe den Begriff Copyright und weiß, wann es mir das Urheberrecht verbietet, fremde Dokumente zu nutzen oder zu verbreiten.	8	7	2	1	3
Ich kenne die Bedeutung der Datensicherung.	9	6	3	2	1
Ich kenne gängige Dateitypen wie pdf, Word und jpeg.	7	6	5	2	1

Ich kann die Abkürzungen USB und WLAN zuordnen.	15	3	0	2	1
Ich kenne relevante Bestimmungen des Urheberrechts für die Schule (Copyright von Software, Bild, Text, etc.) und für die Mediennutzung.	8	6	4	2	1
Ich kann Dokumente und Dateien öffnen, schließen und abspeichern.	10	7	3	0	1
Ich wende mich bei Problemen mit dem Computer immer an jemanden, der sich damit auskennt.	6	5	5	3	2
Ich kann Dokumente drucken.	11	8	1	0	1
Ich kann passende Bilder im Internet finden, speichern und wiederfinden.	9	8	2	1	1
Ich kann eine Tabelle erstellen und Bilder oder Texte einfügen.	12	6	1	1	1

**WIE GUT SIND DEINE FOLGENDEN KOMPETENZEN BEZÜGLICH MAHARA?
BITTE JEWEILS EIN KÄSTCHEN PRO ZEILE ANKREUZEN!**

	Sehr gut	eher gut	Geht so	eher schlecht	Keine Kenntnisse
Ich kann mich bei Mahara mit meinem Benutzernamen ein- und ausloggen.	12	4	4	0	1
Ich kann eine Ansicht bei Mahara anlegen.	12	6	1	1	1
Ich kann digitale Texte und Bilder kopieren und in eine Ansicht bei Mahara einfügen.	10	7	2	1	1
Ich kann in Mahara Texte schreiben und löschen.	14	4	1	1	1
Ich kann ein Video in eine Ansicht einfügen.	11	3	4	1	2
Ich kann einen Link in eine Ansicht einfügen.	10	5	2	3	1
Ich kann Bilder und Videos positionieren bzw. an eine andere Stelle verschieben.	11	5	3	1	1
Ich kann die einfachen Formatierungen (fett, kursiv, Schriftart und -größe, etc.) anwenden und ändern.	10	5	4	1	1
Ich kann anderen Mitgliedern eine Nachricht bei Mahara schicken.	9	4	2	4	2

Ich kann eine Ansicht von anderen kommentieren und bewerten.	9	3	2	5	2
Ich kann eine Ansicht für andere in der Gruppe freigeben.	7	7	2	4	2
Ich kann das Layout einer Ansicht ändern.	7	7	3	3	1
Ich kann meine Ansichten ausdrucken.	12	6	1	1	1

**BITTE BEANTWORTE FOLGENDE AUSSAGEN ENTWEDER MIT JA ODER NEIN.
BITTE JEWEILS EIN KÄSTCHEN PRO ZEILE ANKREUZEN!**

	Ja	Nein
Ich habe gern mit Mahara gearbeitet.	10	11
Das Arbeiten mit Mahara hat mir beim Lernen der Inhalte für LF 4 geholfen.	9	12
Ich möchte weiterhin mit Mahara arbeiten.	9	12
Das Arbeiten mit Mahara hat mir bei der Vorbereitung auf die Klassenarbeit geholfen.	10	11
Ich werde Mahara auch weiterhin nutzen.	7	14

Darstellung der Interviewergebnisse

Das Ziel meiner Forschungsarbeit war die Untersuchung und ggf. Verbesserung meines Unterrichts zur Steigerung der Fähigkeit zur Informationsverarbeitung und Motivation meiner Schüler*innen. Um vertiefte Antworten zu erhalten, habe ich mich dazu entschlossen, fünf Schüler*innen bzgl. ihrer Lernmotivation und Informationsverarbeitungserlebnisse zu befragen. Zum Einstieg bat ich die Befragten folgendes: *„Beschreibe deine Informationsverarbeitung bei der Arbeit mit Mahara. Mit Informationsverarbeitung ist z. B. gemeint, ob du Zusammenhänge zwischen Inhalten herstellen konntest, ob du dir dadurch neue Begriffe/Definitionen gut aneignen oder ob du den Stoff besser in eigenen Worten ausdrücken konntest.“*

Alle fünf Befragten antworteten, dass sie lieber mit der Hand auf Papier schreiben würden, weil sie sich die Begriffe auf diese Weise besser merken könnten. Zwei der fünf Befragten äußerten, dass es ihnen geholfen hätte, den

Lernzettel für die Klassenarbeit mit „Mahara“ zu erstellen, weil man flexibel Inhalte ergänzen könne und kurze Zusammenfassungen zu den Inhalten hätte. Dies galt jedoch nur in Zusammenhang mit der Tatsache, dass sie die Ansicht ausdrucken und in ihren Ordner heften konnten. Da der Empfang schlecht war, nahmen die Befragten lieber ihre Lernzettel in Papierform für unterwegs mit (im Bus oder zur Arbeit). Zwei Befragte antworteten, dass die Papierform und die PC-Form hinsichtlich der Informationsverarbeitung bzw. der Möglichkeit Begriffe zu lernen, vergleichbar wären. Zwei Befragte äußerten, dass die Ansichten für sie unlogisch seien, weil sie auch alles im Buch oder ihren Unterlagen hätten. Eine Befragte sagte, dass sie sich die Inhalte gut merken könne, weil sie die Begriffe immer mit einem Bild verbunden hätte. Des Weiteren wurde angemerkt, dass beim Vergleich des Zeitaufwandes für die technische Umsetzung, weniger Zeit zum Lernen/Merken der Begriffe, im Gegensatz zum gewohnten Aufschreiben, übrigbliebe.

Die zweite Interviewfrage lautete: „*Wie hoch war deine Motivation mit Mahara im Vergleich zu Buch/Lernsituationen zu arbeiten?*“ Keine*r der Befragten hat zu Hause mit „Mahara“ gelernt, weil es ihnen zu umständlich war (z. B. die An- und Abmeldung). Die Lust damit zu arbeiten ging verloren, weil man zu lange warten musste, bis das Gerät und die Software einsatzfähig sind. Das Arbeiten mit Papier bzw. der Mappe/dem Ordner ging viel schneller und wurde darum bevorzugt. Das Arbeiten mit „Mahara“ hätte keinen Spaß gemacht, weil man sich nicht darauf verlassen könne. Ein Zettel sei unkomplizierter. Eine Befragte äußerte, dass sie lieber mit Papier und Buch gearbeitet hätte, weil es für die Augen besser sei. Eine andere Befragte sagte, dass sie vom Arbeiten am PC Migräne bekommen würde und deswegen lieber mit Papier und Buch gearbeitet hätte.

3.5 Ableitungen für die Weiterentwicklung des Unterrichts

Rückblickend kann festgestellt werden, dass das Anfangsstadium etwas frustrierend war, weil es Rahmenbedingungen gab, die ich nicht allein beeinflussen konnte, sondern abhängig von anderen Personen war. Wenn ich ein solches Vorhaben nochmal durchführen würde, wäre eine längere Pufferzeit für Unvorhergesehenes einzuplanen. Außerdem würde ich technische Fortbildungen bereits im Vorfeld besuchen und nicht zeitgleich mit dem Projektbeginn. Des Weiteren musste ich mich gleichzeitig in mehrere Themengebiete einarbeiten, welche in Kombination erforderlich waren. Dazu gehörten die Einarbeitung in „Moodle“ und „Mahara“, die Aneignung der technischen Kompetenzen hinsichtlich des iPads sowie verschiedener Anwendungen. Da ich festgestellt habe, dass meine Schüler*innen kaum Bewusstsein für Eigentumsrechte oder der Beurteilung von gefundenen Informationen aus dem Internet haben, nehme mir vor, mit meinen Schüler*innen zusammen eine Checkliste mit Kriterien zur Beurteilung einer (Internet-)Quelle zu erstellen. Meine Schüler*innen haben die Abwechslung im Unterricht geschätzt und in bisher weniger geförderten Kompetenzbereichen einen Zuwachs verzeichnen können. Zudem hatten sie durch diese Unterrichtseinheit häufiger den Anlass ihr Lernverhalten und die Möglichkeiten des Wissenszuwachses zu vergleichen und zu reflektieren. Für mich hatte die Erstellung eines Fragebogens in Papierform (Eingangsbefragung) sowie in elektronischer Form (Endevaluation) den Vorteil, dass ich einerseits die Möglichkeiten der Frageformulierung ausprobieren

konnte und andererseits die wesentlichen Unterschiede in der Auswertung festgestellt habe. Ich habe deswegen bewusst die Alltagstauglichkeit hinterfragt und unterschiedliche Formate ausgetestet. Außerdem konnte ich durch die Verfahrensweisen differenzierte und tiefere Erkenntnisse über das Mediennutzungsverhalten und die Lerngewohnheiten meiner Schüler*innen erkennen bzw. erheben, welche ich in diesem Umfang ansonsten nicht erhoben hätte. Diese kann ich in Zukunft bei der Gestaltung von neuen Arbeitsaufträgen im Rahmen des Unterrichts berücksichtigen.

Durch diese Forschungsarbeit konnte ich untersuchen, welche technischen Fertigkeiten zuerst erlernt werden müssen, damit die Arbeit mit einem ePortfolio und einem iPad bzw. PC funktioniert. Des Weiteren konnte ich ganz deutlich miterleben, welche Auswirkungen geringe technische Kompetenzen auf die Motivation beim Lernen haben. Dies gibt mir die Möglichkeit, bei dieser Zielgruppe auf lange Sicht bewusst kleinschrittigere Arbeitsaufträge zu erstellen.

Ich persönlich habe die Arbeit mit „Mahara“ als gute Ergänzung bzw. als eine andere Anwendungsebene zur Vermittlung der Inhalte erlebt. Allerdings konnte ich damit nicht unbedingt eine verbesserte Informationsverarbeitung oder Erhöhung der Motivation feststellen. Ich kann nachvollziehen, dass für die Schüler*innen und mich einfach zu viel Lernzeit verloren gegangen ist, bevor effektiv mit diesem Instrument gearbeitet werden konnte. Daraus schließe ich, dass es absolut notwendig ist, über ein durchgängig stabiles WLAN und genügend Arbeitsgeräte zu verfügen, damit die Arbeit mit dem ePortfolio sinnvoll gelingen kann.

Die Forschungsreihe ergab zudem, dass ein ePortfolio nicht das passende Instrument für meine ausgewählte Zielgruppe ist. Dies könnte es werden, wenn folgende Rahmenbedingungen gegeben wären: Neben den zuverlässigen technischen Gegebenheiten müsste die regelmäßige Anwendung in den meisten Lernfeldern und Fächern gewährleistet werden, damit der Umgang zur Selbstverständlichkeit wird. Dazu müssten sich Lehrer*innen-Teams auf eine Nutzung über alle Ausbildungsjahre hinweg verständigen, damit die Schüler*innen die aufgewendete Zeit zur Entwicklung der entsprechenden Kompetenzen für sinnvoll erachten.

Ich möchte zudem erwähnen, dass mir die Möglichkeit fehlte, z. B. bei Rechtschreibfehlern oder fehlenden Quellenangaben, ein gezieltes Feedback oder Korrekturvor-

schläge abgeben zu können. In die hierfür vorgesehene Kommentarleiste wollte ich keine Fehler notieren, weil dies für alle Gruppenmitglieder sichtbar gewesen wäre und weil die Anmerkungen der Ansicht darüber zugeordnet werden müssten, was nicht unmittelbar klar und nachvollziehbar wäre.

Positive Aspekte der Unterrichtsreihe waren zum einen, dass wir einen regelmäßigen Austausch über Lernverhalten und Kompetenzen hatten. Zum anderen die Schüler*innen meiner Meinung nach viel für ihr Privat- und Arbeitsleben gelernt haben bzw. über mehr Fertigkeiten verfügen, ob es nun um die Gestaltung von digitalen Informationen oder ein größeres Bewusstsein für den Umgang mit persönlichen Daten geht. Die Arbeitswelt verändert sich und Arbeitsabläufe werden zunehmend digitalisiert. In dieser Hinsicht haben die Schüler*innen (zweifellos) Kompetenzen erworben, die in ihrem späteren Beruf hilfreich sein werden. Mein Ziel, die Motivation von Lernenden bei der Wissensaneignung zu steigern sowie das Lernen der geforderten Inhalte zu unterstützen, indem die Lernenden alle ihre Handlungsprodukte mit den Funktionen von „Mahara“ weiterverarbeiten und

reflektieren, konnte ich nur in Ansätzen erreichen. Auch wenn „Mahara“ nicht das passende Instrument für meine Zielgruppe ist, kann ich mir vorstellen, dass der Umgang mit dieser Software für Student*innen oder Schüler*innen in anderen Schulformen/Klassen durchaus sinnvoll sein kann. Wie bereits erwähnt, kann ich mir den Einsatz von „Mahara“ zurzeit in einer vergleichbaren Zielgruppe (Berufsschüler*innen: Einzelhändler*innen und Verkäufer*innen) aufgrund der Lernfeldstruktur nicht vorstellen, weil der Aufwand nur in einem Lehrer*innen-Team sinnvoll ist, da die Lernenden die entsprechende Routine und die technischen Rahmenbedingungen benötigen, um dieses Instrument über ihre ganze Ausbildungszeit hinweg nutzen zu können.

Auf meine Erkenntnisse darüber, welche Kompetenzen Schüler*innen für die Arbeit mit onlinebasierten Lerninstrumenten benötigen, werde ich in Zukunft jedoch zurückgreifen können. Dabei werde ich auch meine bereits erworbenen technischen Kompetenzen weiterentwickeln. Des Weiteren werde ich sicherlich bei der zukünftigen Gestaltung von Fragebögen auf mein Wissen zurückgreifen können.

Literatur

Groißböck, P. (2011). Von der Praxismappe zum Kompetenz- ePortfolio. Die Implementierung der ePortfoliomethode im Rahmen der „Schulpraktischen Studien“ an der KPH Wien/Krems.

Krüger, A., Hilgenstock, R. & Meier, L. (2018). eLeDia – eLearning im Dialog. Mahara ePortfolios. Verfügbar unter: <https://eledia.de/de/content/mahara-e-portfolios> [21.05.2018]

Metzger, C. (2001): Wie lerne ich? – Eine Anleitung zum erfolgreichen Lernen für Mittelschulen und Berufsschulen – Handbuch für Lehrkräfte. Aarau: Sauerländer.

4 LEBENSWELTORIENTIERUNG IM SPANISCHUNTER- RICHT

4.1 Ausgangspunkt der Forschung

Die Idee, im Rahmen des GOL-Forschungsprojekts als praktizierender Gymnasiallehrer den eigenen Unterricht unter einer bestimmten Fragestellung zu erforschen, entstand im Zusammenhang allgemein- und fachdidaktischer, pädagogischer sowie unterrichtlicher Erfahrungen und Einflüsse.

Als Gymnasiallehrer der Fächer Spanisch und Deutsch nehme ich in meiner alltäglichen Unterrichtspraxis wahr, dass der Aspekt des Lebensweltbezugs im Fremdsprachenunterricht auf verschiedenen Ebenen eine Rolle zu spielen scheint. Die Herstellung eines möglichst starken Lebensweltbezugs ist auch aus allgemeindidaktischer und pädagogischer Sicht zentral bei der (extrinsischen) Motivierung von Schülerinnen und Schülern im Unterricht (z. B. Helmke, 2015). Das im Fremdsprachenunterricht zur Förderung von Kompetenzen angewandte Prinzip der Aufgabenorientierung (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2010) verlangt im besonderen Maße Bezüge zu außerunterrichtlich relevanten Herausforderungen.

Ein wesentlicher Aspekt der Curricula und Lehrmaterialien ist das Bemühen, einen möglichst hohen Lebensweltbezug der Themen und Unterrichtsgegenstände (bspw. in Form von curricularen Themenfeldern oder Lehrwerkeinheiten) herzustellen. Im Zuge meiner mehrjährigen unterrichtspraktischen Erfahrungen entwickelte sich hieraus die Frage nach dem Verhältnis zwischen lehrseitig „konstruierter“ Lebenswelt sowie deren tatsächlicher Rekonstruktion durch die Lernenden im Unterrichtsgeschehen.

4.2 Forschungsfrage und Forschungsdesign

Das aus der oben geschilderten Motivation geschlussfolgerte Erkenntnisinteresse ließ sich in folgenden übergeordneten Fragestellungen konkretisieren:

1) *Wie manifestiert sich der Lebensweltbezug im Spanischunterricht im Rahmen einer Unterrichtseinheit?*

2) *In welcher Beziehung steht die „Norm“ (curricular vorausgesetzter Lebensweltbezug des Gegenstands) zur „Praxis“, d. h. welche Bedeutungen werden im Unterrichtsgeschehen von den Lernenden ausgehandelt und konstruiert?*

3) *Welche Schlussfolgerungen können ggf. aus den qualitativ erhobenen Daten für die Evaluation und die darauf aufbauende Planung von Unterricht genutzt werden?*

Die in diesem Kontext formulierten Forschungsfragen lauten: Wie werden die durch Curricula, Lehrmaterialien und Lehrkräfte konstruierten (vermeintlich) lebensweltlich orientierten Normvorgaben im Unterricht von den Lernenden „erlebt“ (Peformanz) und inwiefern kommt es möglicherweise zu Diskrepanzen zwischen „konstruierter“ Lebenswelt und rekonstruiertem Sinn im „konjunktiven Erfahrungsraum“⁷ Unterricht?

Das Erkenntnisinteresse und die Forschungsfrage bestehen also in der Erforschung der Beziehung zwischen „konstruierter“ Lebensweltbezug und „tatsächlich konstruierter“ Sinn durch die Handlungen der Schüler*innen im Unterricht.

Durchgeführt wurde das Forschungsprojekt in einer 12. Klasse einer gymnasialen Oberstufe im Fach Spanisch als fortgeführte Fremdsprache im 2. Halbjahr des Schuljahres 2018/19.

Es handelte sich hierbei um einen Spanischkurs mit insgesamt 17 Schüler*innen (davon acht männlich, neun weiblich), in dem eine Unterrichtsreihe zu der Thematik „La responsabilidad ecológica“ gemäß den Vorgaben des „Kerncurriculums Gymnasiale Oberstufe – Moderne Fremdsprachen, Spanisch“ (HKM, 2016) durchgeführt wurde. Die Lerngruppe unterrichtete ich seit Beginn des Schuljahres 2018/19. Einen Teil von ihnen (insgesamt sechs Schüler*innen) unterrichtete ich auch im Fach Deutsch (Grundkurs). Als Lehrkraft des Kurses führte ich

7 „Raum sozial geteilter Praxis, der die Erfahrungsgrundlage für die Konstruktion sozial geteilten Wissens bildet. Eine Schulklasse teilt nicht nur das Klassenzimmer als (physischen) Erlebnisraum, sondern vor allem die gemeinsame soziale Praxis des alltäglichen Sinnaushandelns. Die gemeinsame soziale Praxis konstituiert das Klassenzimmer als konjunktiven Erfahrungsraum.“ (Tesch, 2019, S. 288).

selbst das Forschungsprojekt durch und realisierte die Auswertung sowie die Dateninterpretation.

Die „Dokumentarische Methode“ (vgl. Bohnsack, 2014; Bracker, 2012) diene hierbei als empirisch-qualitatives Instrumentarium der rekonstruktiven Fremdsprachenforschung (vgl. Tesch, 2019), um den Orientierungsrahmen und die Sinnmuster innerhalb der Lerngruppe hinsichtlich des Erkenntnisinteresses zu rekonstruieren.

Tesch (2016, S. 23) erläutert diesen analytisch-wissenschaftlichen Zugang zur Unterrichtspraxis, der der Aktionsforschung nahesteht, wie folgt:

„Die Analyse von Unterricht unter den Blickwinkeln ‚Was wurde gesagt‘ und der Wechsel zu ‚Wie wurde es gesagt‘ ermöglicht es, Performanzen rekonstruktiv zu evaluieren, Ergebnisse praxeologisch zu interpretieren und auf diese Weise das Unbehagen vieler Praktiker an einer pädagogischen Begrifflichkeit, die oft als leer empfunden wird (Keutel & Grossarth, 2015), zu beseitigen und abstrakte Begriffe in erfahrbare Praxis zu transformieren. Erfolgt eine wissenschaftliche Begleitung dieser Erforschung des eigenen Unterrichts, kann man von Aktionsforschung sprechen (Altrichter & Posch, 1998).“

Bonnet hebt hervor, dass sich die Dokumentarische Methode sowohl zur differenzierten Betrachtung von Unterricht als auch „hervorragend für die Anwendung in einer fallorientierten Lehrerbildung“ eignet, da durch diese der Blick auf „die Handlungsstrukturen und damit auch auf jene Personen, die diese Strukturen beeinflussen“ gerichtet wird (Bonnet, 2009, S. 237).

Mit dem Einsatz der Dokumentarischen Methode wird also eine „differenzierte Betrachtung des Wechselspiels von Planungsentscheidungen, Interaktionssteuerung im Verlauf und Wirkungen auf verschiedenen Ebenen“ ermöglicht (ebd.).

Im ersten Interpretationsschritt der Dokumentarischen Methode, der formulierenden Interpretation, werden zunächst die Themen und Unterthemen, die innerhalb einer Gruppe angesprochen werden, herausgearbeitet. Dabei bleibt die Analyse auf der Ebene des „immanenten“ Sinngehalts. Die folgende reflektierende Interpretation zielt darauf ab, den Rahmen der Erzählung zu rekonstruieren und die zugrundeliegenden Orientierungsmuster der Lernenden herauszuarbeiten (Bohnsack, 2014, S. 34).⁸

Der nachfolgende Überblick zeigt den Ablauf der einzelnen Arbeitsschritte im Forschungsprojekt:

1. Planung des Projekts
2. Datenerhebung
3. Datenauswertung
4. Projektbericht

In der Phase der Unterrichtsdokumentation der vier Doppelstunden wurden in jeder der insgesamt 4 bzw. 5 Kleingruppen jeweils ein Audioaufnahmegerät platziert.

In nachfolgender Übersicht sind die jeweiligen Unterrichtsthemen und weitere Angaben zu der Sozialform der insgesamt vier dokumentierten Doppelstunden aufgeführt:

THEMA DER UNTERRICHTSEINHEIT: <<LA RESPONSABILIDAD ECOLÓGICA>>		
DOPPELSTUNDE	THEMA / LEITFRAGE	SOZIALFORM
1	Die Entwicklung von Qualitätskriterien für ein ökologisches Projekt.	Gruppenarbeit/Plenum
2	Erarbeitung eines ökologischen Schulprojekts (Schulwettbewerb)	Gruppenarbeit/Plenum
3	Wie kann unsere Schule zu einer „grünen Schule“ werden?	Gruppenarbeit/Plenum
4	Den eigenen ökologischen Fußabdruck erfassen und reflektieren	Gruppenarbeit/Plenum

Tabelle 1: Übersicht über Unterrichtsthemen und Angaben zur Sozialform

⁸ Zum methodischen Ablauf der Dokumentarischen Methode im Fremdsprachenunterricht siehe Tesch (2019, S. 65 ff.)

4.3 Projektdurchführung und Datenerhebung

Im Folgenden wird auf die Dokumentation und Interpretation der vierten Doppelstunde exemplarisch eingegangen.⁹ In der vierten Doppelstunde bestand das übergeordnete Ziel darin, über einen standardisierten spanischsprachigen Fragebogen zum eigenen ökologischen Fußabdruck („Mi huella ecológica“)¹⁰ die Reflexion der ökologischen Folgen des eigenen alltäglichen Handelns zu stärken (Beispielfragen: „Wie viele Personen leben in Deinem Haushalt?“; „Wie kommst Du von Deinem Zuhause zur Arbeit/Schule?“; „Wie oft isst Du Fleisch oder Fisch?“)¹¹. Dieses pädagogische Ziel stellt ein wesentliches Element der Unterrichtsreihe, in der es um ökologisches Verantwortungsbewusstsein ging, dar. Nach der individuellen Sichtung und Erschließung des Fragebogens waren die Schüler*innen aufgefordert, sich gegenseitig bei der

sprachlich-inhaltlichen Erschließung zu unterstützen und sich über die getroffenen Antworten auszutauschen.

Im Folgenden werden Transkriptionssauschnitte zweier Gruppen im Rahmen der Dokumentarischen Methode interpretiert sowie die Diskursverläufe beschrieben (vgl. Bohnsack, 2014; Przyborski, 2004). Es wird dabei der Fokus auf die Orientierungsrahmen und die in der Interaktion konstruierten Lebensweltbezüge, die im Rahmen der Gruppeninteraktionen deutlich werden, gelegt.

Beispiel aus der vierten Doppelstunde: Gruppe 2

Die Sequenz der folgenden Gruppenarbeitsphase umfasst die Bearbeitung des Fragebogens dreier Schülerinnen, die sich zu einer Gruppe zusammengefunden haben. Die Schülerinnen gehören vor allem sprachlich zu den leistungsstärkeren innerhalb der Lerngruppe.

Transkript (Gruppe 2), Sequenz: 15:53 – 17:25, 3 Schülerinnen (S1-S3)

- 1 S1: Adónde fuiste de vacaciones el año pasado?
2 S2: Warte mal intercontinental heißt außerhalb des Kontinents.
3 S3: Ach so ja. Oh Mann ich war letztes Jahr. Ich hab hier voll die schlechte Bewertung.
4 L S1: Warte ich war in London das ist doch.
5 L S3: International.
6 S1: Ja.
7 S2: Oh my god.
8 S1: Adónde fuiste de vacaciones el año pasado? In den Sommerferien, oder?
9 S3: Ich glaub generell. Warst Du in den Sommerferien mal generell außerhalb Europa?
10 S1: Nein.
11 S2: Also warst Du nur mal international.
12 S1: Ja.
13 S2: Dann musst Du international ankreuzen.
14 S3: Hä, was jetzt?
15 S1: Ich hab kein Auto.
16 S3: Hä, wo ist der Unterschied zwischen mi país, dentro de mi región und una región de mi país?
17 S2: Weil du nicht so viel fahren musst wahrscheinlich.
18 S1: Also quasi, wenn Du noch in Hessen warst oder zum Beispiel in NRW.
19 S3: Cuántos viajes de fin de semanas, was?
20 L S2: Also wieviel fährt man mit dem Auto.
21 S3: Am Wochenende?

⁹ Vorangestellt worden waren die Einholung der Einverständniserklärungen aller Schüler*innen bzw. deren Erziehungsberechtigter sowie die Zustimmung der Schulleitung zur Durchführung des Forschungsprojekts.

¹⁰ Quelle: Universidad de Playa Ancha, Chile: Mi huella ecológica. Verfügbar unter: <https://bit.ly/2zGKMrU> [01.09.2019]

¹¹ Aus dem spanischsprachigen Fragebogen hier ins Deutsche übersetzt.

22	L S2: Ja.
23	L S3: Gar nicht.
24	S2: Doch so am Wochenende um Besorgungen zu machen?
25	S3: Ich mach am Wochenende nicht so viel, weil ich am Wochenende arbeite.
26	S1: Ich wohne direkt in der Stadtmitte ich kann überall hinlaufen.
27	L S4: Ist das selbst gemeint, dass man fährt oder jemand anderes?
28	S2: Weiß ich nicht. Also ich würde sagen so ein- bis dreimal.

Formulierende Interpretation (001-007):

Die Schülerinnen übersetzen gemeinsam eine Frage des Fragebogens und gehen dann auf ihre persönlichen Erfahrungen (internationaler Urlaub im letzten Jahr) ein.

Reflektierende Interpretation (001-007):

→ Proposition (Initiierung)

S1 initiiert die Bearbeitung mit dem Vorlesen der Frage (S1: Adónde fuiste de vacaciones el año pasado?)

→ Positiver Gegenhorizont

S2 geht auf ein spanisches Wort ein und beginnt mit einer Übersetzung (S2: Warte mal intercontinental heißt außerhalb des Kontinents.)

→ Positiver Gegenhorizont

S3/S1 greifen die Frage auf und stellte persönliche Bezüge her. (S3: Ach so ja. Oh Mann ich war letztes Jahr... ich hab hier voll die schlechte Bewertung. S1: Warte ich war in London das ist doch, S3: International“, S1: Ja)

Formulierende Interpretation (008-030):

Eine Schülerin (S1) liest die Aufgabe erneut vor und im folgenden Verlauf werden sprachliche Verständnisfragen besprochen und Antworten formuliert.

Reflektierende Interpretation (008-030)

→ Proposition (Initiierung)

S1 initiiert den Austausch mit dem Vorlesen der Frage und der Nachfrage (S1: Adónde fuiste de vacaciones el año pasado? In den Sommerferien, oder?)

→ Positiver Gegenhorizont

S3 beantwortet die Verständnisfrage und führt damit die kooperative Bearbeitung fort. (S3: Ich glaub generell. Warst Du in den Sommerferien mal generell außerhalb Europa?)

→ Positiver Gegenhorizont (Elaboration)

S1/S2/S3 tauschen sich über die Frage aus und unterstützen sich gegenseitig bei der Wortübersetzung. Hier zeigt sich eine starke soziale Kooperation und Eingebundenheit der drei Schülerinnen. (S1: Nein. S2: Also warst Du nur international. S1: Ja. S2: Dann musst Du international ankreuzen. S3: Hä? Was jetzt? S1: Ich hab kein Auto.)

→ Konklusion (Themenwechsel)

S3 verschiebt den Fokus auf einen weiteren Aspekt der Frage (S3: Hä, wo ist der Unterschied zwischen mi país, dentro de mi región und una región de mi país?)

→ Positiver Gegenhorizont

S2/S1 elaborieren die Fragestellung und unterstützen S3 bei ihrer Erschließung. (S2: Weil du nicht so viel fahren musst wahrscheinlich. S1: Also quasi wenn Du noch in Hessen warst oder zum Beispiel in NRW.)

→ Konklusion (Themenwechsel)

S3 führt die Beschäftigung durch die Bearbeitung einer weiteren Frage fort und fordert damit implizit die Mitschülerinnen zur Unterstützung auf (S3: Cuántos viajes de fin de semanas, was?)

→ Positiver Gegenhorizont

S2/S3/S1 arbeiten kooperativ und fragenorientiert an der Beantwortung der Frage und bringen jeweils ihre persönlichen Erfahrungen im Sinne der Aufgabebearbeitung ein. (S2: Also wieviel fährt man mit dem Auto. S3: Am Wochenende? S2: Ja. S3: Gar nicht. S2: Doch so so. S3: Ich mach nicht so viel, weil ich am Wochenende arbeite. S1: Ich wohne direkt in der Stadtmitte ich kann überall hinlaufen. S2: Weiß ich nicht. Also ich würde sagen so ein- bis dreimal.)

Diskursbeschreibung

In dieser interpretierten Episode sind Diskursbewegungen auf unterschiedlichen Ebenen erkennbar: Auf der sozialen Ebene wird deutlich, dass sich die Schülerinnen auf den Fragebogen einlassen und die Aufgabe kooperativ bearbeiten. Eine hohe inhaltliche Eingebundenheit¹² wird durch die z. T. gemeinsame Reflexion einzelner Aspekte deutlich sowie die gemeinsame Anstrengung, fremdsprachliche Begriffe zu erschließen. Obwohl der Fragebogen individuelle Antworten erfordert, unterstützten sich die Schülerinnen gegenseitig durch Worterklärungen und z. T. auch inhaltliche Erläuterungen, was wiederum den kooperativen Aspekt der inhaltlich ausgerichteten Gruppenarbeit unterstreicht. Es scheint, als ob die Bezüge zur

eigenen Lebenswirklichkeit den Arbeitsprozess bzw. das Interesse an der sinnvollen Aufgabenbearbeitung mit aufrechterhalten.

Beispiel aus der vierten Doppelstunde: Gruppe 4

Die Sequenz der folgenden Arbeitsphase stellt die Beschäftigung einer anderen Schülergruppe in der gleichen Doppelstunde dar. Auch hier beschäftigen sich die vier Schüler, die innerhalb der Lerngruppe als feste peer-group anzusehen ist, mit dem Fragebogen sowie dessen Beantwortung. Schüler 2 (S2) ist spanischer Muttersprachler, wohingegen Schüler (S1) zu den leistungsschwächeren zählt und Schüler 3 (S3) und Schüler (S4) zu den leistungstärkeren der Lerngruppe zu zählen sind.

Transkript (Gruppe 4), Sequenz: 11:00 – 13:42, 4 Schüler (S1-S4)

- 1 S1: Semana ist doch Woche, oder?
- 2 S2: Ja.
- 3 S1: Hä, ist c nicht ein bisschen viel?
- 4 S2: Vor allem wenns die Woche betrifft.
- 5 S1: Ja, eben.
- 6 L S2: Ja, ich check das auch nicht
- 7 S1: Ich ess einmal die Woche acht mal Brot. Also einmal am Tag.
- 8 L S1: Ja, der meint bestimmt, morgens, mittags, abends.
- 9 S3: Boah.
- 10 S1: Keine Ahnung. Was meinen die mit lokal? Meinen die
- 11 L S2: Wie bitte?
- 12 S1: Was meinen die mit lokal? Meinen die so aus Hessen? Aus Deutschland, oder?
- 13 LS4: Ja.
- 14 S1: Aus Europa?
- 15 S3: Aus Deiner Region.
- 16 S1: Ja schon klar aber, was für ne Region? Also?
- 17 S3: Hessen.
- 18 S1: Gemessen?
- 19 S2: Zum Beispiel, ob Deine Äpfel keine Ahnung aus Frankfurt angebaut wurden und
- 20 L S3: Ja, bau mal was in Frankfurt an.
- 21 L S2: Ja, in Frankfurt nicht. Ich mein jetzt
- 22 L S4: Ich hols ausm Spessart.
- 23 S1: A veces.
- 24 S2: So ist es gemeint.
- 25 L S2: @2@

¹² Im Kerncurriculum der gymnasialen Oberstufe wird diesbezüglich als überfachliche Kompetenz der Begriff des „involvements“ verwendet. Darunter fallen u. a. folgende lernrelevante Aspekte: „sich (auf etwas) einlassen; für eine Sache feiern; sich motiviert fühlen und andere motivieren; von epistemischer Neugier geleitete Fragen formulieren; sich vertiefen, etwas herausbekommen, einer Sache/Fragestellung auf den Grund gehen; etwas vollenden [...]“ (HKM, S. 7)

26 S3: Scherzkeks!
 27 L S2: Ja, so ist es aber gemeint.
 28 S1: Ja.
 29 S4: No tengo idea.
 30 S1: Ich ess doch keine Tiere.
 31 S3: °Was machstn Du eigentlich?°
 32 S1: Herr Strathmann, Herr Strathmann, Herr Strathmann.
 33 S2: @Geil@ Guck mal hier@ Da steht ja, dass der Apfel local ist und aus Deiner Region ist.
 34 Ja, wenns aus Vigor kommt. @2@
 35 L S4: @2@
 36 S1: Ich hab gesagt a veces.
 37 S2: Ja, ich auch. Aber wenns aus da kommt. Ja, natürlich lokal.
 38 S1: Ich mein ich mein, ich war einmal im Urlaub in Málaga. So @1@

Formulierende Interpretation (001-037)

Die Schüler erschließen in dieser Sequenz einzelne Formulierungen im Fragebogen. Dabei hinterfragen sie z. T. Begrifflichkeiten und Formulierungen bezgl. dessen Bedeutungsgehalts. Die Kommunikation erfolgt dabei hauptsächlich auf Deutsch.

Reflektierende Interpretation (001-037)

- Proposition (Initiierung)
S1: Semana ist doch Woche, oder?
- Positiver Gegenhorizont
S2: Ja.
- Konklusion (Themenwechsel)
S1: Hä, ist c nicht ein bisschen viel?
- Positiver Gegenhorizont und Elaboration
S2: Vor allem wenns die Woche betrifft.
S1: Ja, eben.
L S2: Ja, ich check das auch nicht
S1: Ich ess einmal die Woche acht mal Brot. Also einmal am Tag.
L S1: Ja, der meint bestimmt, morgens, mittags, abends.
- Konklusion (Themenwechsel)
S3: Boah.
S1: Keine Ahnung. Was meinen die mit lokal? Meinen die
L S2: Wie bitte?
- Positiver Gegenhorizont (Elaboration)
S1: Was meinen die mit lokal? Meinen die so aus Hes-

sen? Aus Deutschland, oder?

LS4: Ja.

S1: Aus Europa?

S3: Aus Deiner Region.

S1: Ja schon klar aber, was für ne Region? Also?

S3: Hessen.

S1: Gemessen?

S2: Zum Beispiel, ob Deine Äpfel keine Ahnung aus Frankfurt angebaut wurden und

→ Negativer Gegenhorizont (Opposition)

L S3: Ja, bau mal was in Frankfurt an.

→ Negativer Gegenhorizont (Opposition)

L S2: Ja, in Frankfurt nicht. Ich mein jetzt

→ Negativer Gegenhorizont (Opposition)

L S4: Ich hols ausm Spessart.

S1: A veces.

→ Konklusion

S2: So ist es gemeint.

L S2: @2@

→ Negativer Gegenhorizont (Opposition)

S3: Scherzkeks!

→ Konklusion (Rituelle Konklusion)

L S2: Ja, so ist es aber gemeint.

→ Konklusion

S1: Ja.

- Negativer Gegenhorizont (Opposition)
S4: No tengo idea.
- Proposition (Themenwechsel)
S1: Ich ess doch keine Tiere.
- Konklusion (Themenabweisung)
S3: Was machstn Du eigentlich?
S1: Herr Strathmann, Herr Strathmann, Herr Strathmann.
- Konklusion (Themenwechsel)
S2: @Geil@ Guck mal hier@ Da steht ja, dass der Apfel lokal ist und aus Deiner Region ist. Ja, wenns aus Vigor kommt. @2@
L S4: @2@
- Positiver Gegenhorizont
S1: Ich hab gesagt a veces.
S2: Ja, ich auch. Aber wenns aus da kommt. Ja, natürlich lokal.
S1: Ich mein ich mein, ich war einmal im Urlaub in Málaga. So @.@

Diskursbeschreibung

Im Rahmen der reflektierenden Interpretation werden hier mehrere gruppentypische Merkmale deutlich. Die Interaktion findet in dieser Phase einerseits auf der Erschließungsebene (hauptsächlich) einzelner spanischer Begrifflichkeiten statt. Auf der sozialen Ebene wird im Diskursverlauf deutlich, dass eine inhaltliche, kooperative Bearbeitung bzw. Beantwortung der Fragen häufig durch negative Gegenhorizonte (insbesondere durch Schüler 3) unterbrochen wird.

Die inhaltliche Beantwortung einer Frage erfolgt häufig im Ansatz und auf ironisierende Weise. Deutlich wird hier die insgesamt distanzierte Haltung der Gruppe gegenüber den auf persönliche Gewohnheiten und Lebensstile ausgerichteten Fragebogen. Die Interaktion der Gruppe ist in Teilen zwar geprägt durch ein kooperatives Vorgehen, ein reflektierter inhaltlicher Austausch findet trotz der im Fragebogen angelegten Bezüge zur Lebenswirk-

lichkeit nur ansatzweise statt. Auf lernersprachlicher Ebene ist die Verwendung des fast ausschließlich Deutschen ein weiteres gruppentypisches Merkmal.

4.4 Reflexion der Umsetzung

Zum Prozess der Datenerhebung konnten abschließend mehrere Feststellungen getroffen werden: Die Datenerhebung erwies sich insgesamt als ertragreich, da die dokumentierten Doppelstunden mittels der Audioaufnahmegeräte fast vollständig aufgezeichnet werden konnten. Bei der Datenerhebung fielen auf unterschiedlichen Ebenen jedoch mehrere Aspekte auf, die einerseits dem Erhebungsverfahren eigentümlich sowie andererseits nicht unbedingt zu antizipieren waren und in künftigen Projekten in die Vorüberlegungen einbezogen werden können: Bei den ersten Aufnahmen reagierten einzelne Schüler*innen zunächst verunsichert, was sie z. T. auch zu Beginn der Stunde oder vereinzelt auch im Verlauf kommentierten. Im Verlauf der ersten Stunde legten sich diese Verunsicherung und Skepsis jedoch relativ zügig. In den Folgestunden waren die Aufnahmen durch die Audiogeräte schnell ritualisiert, d. h., dass die Tatsache der Dokumentation der Stunde nicht mehr explizit thematisiert wurde.¹³

Insgesamt zeigten sich die Lernenden jedoch offen gegenüber dem Projekt und ließen sich auf die besondere Situation der Unterrichtsdokumentation ein. Tesch (2016, S. 82) weist diesbezüglich daraufhin, dass „[...] die Erfahrung zeigt, dass sich Unterrichtende und Unterrichtete umso zwangloser auf die Beobachtungssituation einlassen, je transparenter die Absichten und das Verfahren gemacht werden, was der Validität der Ergebnisse zu Gute kommt“. Als Schwierigkeit stellte sich zeitweise die richtige Positionierung der insgesamt vier bis fünf Audiogeräte auf den einzelnen Gruppentischen dar. Zwar sind die Aufnahmen meist gut verständlich, doch wäre zu überlegen, ob es ideale Positionierungen gibt, damit alle Gruppenmitglieder akustisch gleichermaßen gut zu verstehen sind.

Auch die Aufnahme der Lehrkraft stellte sich nicht immer als unproblematisch dar. Zwar sind die Äußerungen der Lehrperson auf den Aufnahmen meist zu verstehen, jedoch ist die Aufnahme in Plenumsphasen, in denen sich die Lehrperson an alle Schüler*innen richtet und sich von den

¹³ Tesch (2016, S. 81) weist darauf hin, dass die „Durchführung von Audioaufnahmen [...] einen Eingriff in die natürliche Lernumgebung dar[stellt], so wie auch bereits die Anwesenheit des Beobachters. Dies kann dazu führen, dass die Schüler*innen sich phasenweise von dem Aufnahmegerät ablenken lassen oder den Aufnahmeprozess kommentieren.“

Gruppen entfernt, nur durch ein weiteres Gerät bzw. Mikrofon zu gewährleisten. Zudem erscheint aufgrund der hohen Relevanz von Mimik, Gestik und Haptik für die Dokumentation des Unterrichtsgeschehens und des Schülerhandelns der zusätzliche Einsatz von Videokameras als sinnvoll.

4.5 Ergebnisse der Datenauswertung

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte gemäß den oben beschriebenen Arbeitsschritten der „Dokumentarischen Methode“ (für den Fremdsprachenunterricht vgl. Tesch, 2016, 2019) und erbrachte hinsichtlich des übergeordneten Erkenntnisinteresses (vgl. Kap. 2.2) zusätzlich zu den unter 4.3 dargestellten Ergebnissen folgende Erkenntnisse:

So konnten hinsichtlich der Konstruktion des Lebensweltbezugs im Spanischunterricht (vgl. Forschungsfrage 1, Kap. 2.2) mehrere Aspekte aus der Datenauswertung herangezogen werden. Am Beispiel der hier vorgenommenen Interpretation zweier unterschiedlicher Gruppen in der vierten Doppelstunde (vgl. 4.3) konnte eine unterschiedlich stark ausgeprägte Orientierung an den vorgegebenen Lebensweltbezügen des Themas ersichtlich gemacht werden. Konkret heißt dies, dass die Relevanz der ökologischen Verantwortung für das eigene Leben in den beiden Gruppen sich nicht gleichermaßen als Orientierungsrahmen manifestierte.

Eine starke inhaltliche Eingebundenheit der Gruppe 2, die ausschließlich aus Schülerinnen bestand kann einer eher distanziert-ironisierenden Haltung der Gruppe 3, bestehend aus ausschließlich männlichen Schülern, als Kontrast auf Kursebene gegenübergestellt werden.

Bezüglich der zweiten Forschungsfrage (vgl. Kap. 2.2) nach der Beziehung von „Norm“ (curricular vorausgesetzter Lebensweltbezug des Gegenstands) zur „Praxis“ kann diesbezüglich zudem festgestellt werden, dass die unterrichtliche Planung, die ein für Jugendliche scheinbar relevantes Themengebiet aufgreift, nicht automatisch mit den Orientierungsrahmen, die die Schüler*innen im Unterrichtsdiskurs, konstruieren, übereinstimmen. Hier zeigte sich im Vergleich der Gruppen wie oben erläutert ein heterogenes Bild.

4.6 Schlussfolgerungen für den Unterricht und Ansätze für weitere Forschungen

Aufbauend auf den durchgeführten (formulierenden und reflektierenden) Interpretationen sowie den Beschreibungen der Diskursverläufe könnten durch weitere For-

schungsschritte genauere Fallbeschreibungen und Typisierungen im Rahmen der Dokumentarischen Methode erfolgen (Tesch, 2019, S. 76 ff.).

Weitere Ergebnisse, die in die Unterrichtsentwicklung einbezogen werden können (vgl. 3. Forschungsfrage, Kap. 4.2), lassen sich auf Grundlage aller vier Doppelstunden wie folgt zusammenfassen:

Die Auswertung einer Gruppenarbeitssequenz der zweiten Doppelstunde ergab, dass der Lerner*innen- bzw. Milieusprache bei der Aushandlung von Sinn sowie der Gruppendynamik ein großer Stellenwert eingeräumt werden muss. Die Auseinandersetzung mit der vorgegebenen Thematik erfolgte gemäß bestimmter Rituale und Gruppenschemata. Hier scheint die eigene „Milieu-“ wie auch Gendersprache eine wichtige Rolle bei der Sinnkonstruktion zu spielen (so brachte sich die einzige Schülerin trotz ihrer Vorkenntnisse und bestehender Kompetenz kaum ein). Auch die gruppeninternen „Machtstrukturen“ sind bei der Interpretation stärker einzubeziehen, da sie wie in nahezu allen dokumentierten Gruppenarbeiten eine einflussreiche Rolle spielen.

Eine weitere Erkenntnis betrifft hier den fokussierten Aspekt des Lebensweltbezugs und der Frage, inwieweit dieses Merkmal empirisch fassbar ist. Bezogen auf den Schlüsselbegriff des Lebensweltbezugs lässt sich feststellen, dass die für das Forschungsprojekt zugrunde gelegte Begrifflichkeit des Lebensweltbezugs als allgemeines Qualitätsmerkmal des Unterrichts verstanden wurde. Es müsste aber noch stärker auf das soziale Milieu sowie den daraus resultierenden Interessen der Schülerschaft bezogen werden, ohne auf der anderen Seite den Bildungsauftrag der Schule zu vernachlässigen.

Die Frage nach den möglichen Schlussfolgerungen, die aus den qualitativ erhobenen Daten für die Evaluation und zukünftige Planung von Unterricht genutzt werden können, lässt sich aus meiner Wahrnehmung vor allem hinsichtlich der Sensibilität bei der Unterrichtsplanung, der Bewertung von sichtbarem Schülerverhalten sowie der Reflexion von Unterricht nutzen. Insbesondere dienen die Ergebnisse dazu, die sog. „dunklen Flecken“ des konjunktiven Erfahrungsraums (vgl. Tesch, 2016, S. 43 ff.) Unterricht sichtbar und für die Interpretation zugänglich zu machen. Dies stellt für die Lehrerbildung einen wertvollen Zugang dar, da Lehrende schrittweise an die übergeordnete Fragestellung, was Fremdsprachenunterricht ist und wie sich dieser in der Schülerinteraktion (im Spannungsverhältnis zu den eigenen Vorstellungen und Absichten) eigentlich vollzieht.

Bezüglich der formulierten Forschungsfrage nach dem konstruierten Lebensweltbezug in Curricula und Lehrwerk können mehrere Feststellungen getroffen werden: Die aus meiner Sicht notwendige Konstruktion lebensweltlicher Aufgabenrahmungen, die in bestimmte curriculare Themenfelder wie z. B. „Responsabilidad ecológica y social“ eingebettet sind, müsste durch eine genaue Analyse der sozialen Herkunftskontexte, der Motivationsvoraussetzungen und der Lernerbiografien der Schüler*innen in künftigen Studien optimiert werden. Die Frage, inwiefern misslungene Lebensweltbezüge zu einem Lern- und Motivationshindernis beitragen, ist ein fächerübergreifendes Thema und bietet sich zu weiteren Unterrichtsforschungen an.

Grundsätzlich erscheint im Kontext des Spanischunterrichts eine vertiefte Auseinandersetzung mit der begrifflichen Definition „Lebensweltbezug“ für künftige Forschungen erforderlich, um den Lernenden möglichst „authentische“ Situationen anzubieten. Denkbar ist in diesem Zusammenhang auch die Einführung des Begriffs des „involvements“ als überfachliche Kompetenz (vgl. HKM, 2016), der wie der Bezug zur Lebenswelt als eine Bedingung für eine motivierte Bearbeitung einer Aufgabe bzw. Beteiligung am Unterricht zu nennen ist. Er steht zudem aus meiner Sicht in enger Verbindung zu dem Begriff der Lebenswelt von Lernenden.

Ergänzend zum Einsatz von Audioaufnahmegeräten ist aus methodischer Sicht abzuwägen, ob im Sinne der Triangulation und hinsichtlich der Beantwortung der Forschungsfrage die Durchführung eines narrativen Einzelinterviews zielführend erscheint. Zudem empfiehlt sich die teilnehmende Beobachtung aus den von Tesch (2016, S. 79 f.) aufgeführten Gründen als sinnvolles Instrumentarium, da sie „[...] wichtige Kontextinformationen [liefert], die den reinen Audiodaten nicht zu entnehmen sind, wie z. B. die Platzierung der Unterrichtsstunde im Tagesablauf einer Klasse und die Auswirkungen auf die Interaktionen. [...] Auch die Beschaffenheit des Klassenzimmers sollte notiert werden (Belüftung, Beleuchtung, Raumgröße, mediale Ausstattung und Platzierung der Medien) sowie die Sitzordnung in der Klasse. Zweitens liefert die teilnehmende Beobachtung Informationen über „nonverbale Handlungsdimensionen“ (ebd., S. 134): Gestik, Mimik, Proxemik, Emblemik (Friseur, Kleidung, Tattoos, Piercings etc.) der Handelnden. Drittens erlaubt die teilnehmende Beobachtung, Lehr-Lernrituale einer Klasse wahrzunehmen, die den rein verbalen Aufzeichnungen möglicherweise verborgen bleiben: z. B.

die Rituale einer Begrüßung und eines Arbeitsbeginns (scheinbar übergangslos oder durch Signalhandlungen initiiert), die Rituale einer Übung (z. B. Reihenübungen, alphabetisches ‚Drankommen‘), die Rituale eines Stundenabschlusses, die physische Präsenz der Lehrperson (z. B. Standortwahl und -veränderung, stimmliche Präsenz bzw. Stimmvolumen), die zeitliche Kontrolle einer Unterrichtsstunde durch die Lehrperson.

Die hier hervorgehobenen Aspekte des „Fremdsprachlichen Klassenzimmers“ (vgl. Tesch, 2019), der nonverbalen Handlungsdimensionen sowie Lehr-Lernrituale sind für die Forschungsfrage durchaus relevant und sprechen daher für einen erweiterten Einsatz der Forschungsmethoden (z. B. Videografie).

Des Weiteren ist die Frage nach dem Selbstverständnis der Schüler*innen als „Lernende in der Schule“ relevant. Hier bietet Breidenstein (2006) mit seinen Ausführungen zum „Schülerjob“ einen Anknüpfungspunkt zur weiteren Auseinandersetzung nicht nur im vorliegenden Forschungskontext, sondern generell im Kontext der „Rekonstruktiven Fremdsprachenforschung“ (vgl. Tesch, 2016, 2019).

Literatur

- Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Stuttgart: UTB.
- Bonnet, A. (2009). Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung: ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 10 (2), 219–240.
- Bracker, E. (2012). Die Dokumentarische Methode als Instrument zur Analyse von literarischer Anschlusskommunikation. In: S. Doff (Hg.), Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung (S. 306–315). Tübingen: Narr.
- Breidenstein, G. (2006). Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: Springer.
- Helmke, A. (2015). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Kallmeyer.
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) (2016): Kerncurricula gymnasiale Oberstufe (KCGO) - Moderne Fremdsprachen.
- Müller-Hartmann, A. & Schocker-von Ditfurth, M. (2010). Task-Based Language Teaching und Task-Supported Language Teaching. In: W. Hallet & F. G. Königs (Hg.), Handbuch Fremdsprachendidaktik (S. 203-207). Seelze: Klett & Kallmeyer.
- Przyborski, A. (2004). Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: Springer.
- Tesch, B. (2019). Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht. Einführung in die rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der dokumentarischen Methode. Berlin: Peter Lang.
- Tesch, B. (2016). Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Tesch, B. (2010). Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch). Frankfurt am Main: Peter Lang.

ANLAGE 1

Kompetenzraster zum Unterricht im LF 4 mit Verwendung der iPads/dem PC / Kompetenzraster zum Unterricht im LF 4 unter Verwendung der Software Mahara

Zur Reflexion des eigenen Kompetenzzuwachses und zur Visualisierung des jetzigen technischen Kenntnisstandes, haben die Schüler*innen ein Kompetenzraster zur Unterrichtseinheit hinsichtlich des Umgangs mit dem iPad bzw.

PC sowie ein Kompetenzraster zur Unterrichtseinheit bzgl. der Software „Mahara“ erhalten. Diese Darstellung deckt sich zum Großteil auch mit dem Abschlussfragebogen, jedoch der Übersichtlichkeit halber nur drei Kompetenzstufen. Im Abschlussfragebogen wird zwischen fünf Kompetenzstufen differenziert.

MEIN KOMPETENZRASTER ZUM UNTERRICHT IM LF 4 MIT DEM IPAD/PC

MARKIERE MIT EINEM TEXTMARKER DEINE AKTUELLE KOMPETENZSTUFE.

Damit kannst du erkennen, in welchen Bereichen du deine Kompetenzen erweitert hast oder zukünftig noch erweitern kannst.

THEMA	STUFE 1 +	STUFE 2 +/-	STUFE 3 -
Zugangsdaten	Ich kenne Regeln für den Umgang mit Zugangsdaten und richte mich immer danach.	Ich kenne Regeln für den Umgang mit Zugangsdaten und richte mich manchmal danach.	Ich kenne Regeln für den Umgang mit Zugangsdaten nicht.
Persönliche Informationen	Ich gehe immer bewusst mit persönlichen Informationen um.	Ich gehe teilweise bewusst mit persönlichen Informationen um.	Ich gehe nicht bewusst mit persönlichen Informationen um.
Passwörter	Ich gehe immer bewusst mit Passwörtern um.	Ich gehe teilweise bewusst mit Passwörtern um.	Ich gehe nicht bewusst mit Passwörtern um.
Urheberrecht	Ich verstehe den Begriff Urheberrecht und weiß, wann und in welcher Form es mir verboten ist, fremde Dokumente zu nutzen oder zu verbreiten.	Ich verstehe den Begriff Urheberrecht, aber weiß nicht, wann und in welcher Form es mir verboten ist, fremde Dokumente zu nutzen oder zu verbreiten.	Ich verstehe den Begriff Urheberrecht nicht.
Datensicherung	Ich weiß, weswegen die Datensicherung wichtig ist und kann das.	Ich weiß, weswegen die Datensicherung wichtig ist.	Ich weiß nicht, weswegen die Datensicherung wichtig ist.
Dateitypen	Ich kenne gängige Dateitypen wie pdf, Word und jpeg.	Ich kenne gängige Dateitypen wie pdf, Word und jpeg teilweise.	Ich kenne gängige Dateitypen wie pdf, Word und jpeg nicht.
Drucken	Ich kann Dokumente immer drucken.	Ich kann Dokumente manchmal drucken.	Ich kann keine Dokumente drucken.
Bilder nutzen	Ich kann passende Bilder im Internet finden, speichern und wiederfinden.	Ich kann passende Bilder im Internet finden und speichern, finde sie aber nicht wieder.	Ich kann keine passenden Bilder im Internet finden.
Tabellenerstellung	Ich kann eine Tabelle erstellen und Bilder oder Texte einfügen.	Ich kann eine Tabelle erstellen.	Ich kann keine Tabelle erstellen.

MEIN KOMPETENZRASTER ZUM UNTERRICHT IM LF 4 MIT DER SOFTWARE „MAHARA“

MARKIERE MIT EINEM TEXTMARKER DEINE AKTUELLE KOMPETENZSTUFE.

Damit kannst du erkennen, in welchen Bereichen du deine Kompetenzen erweitert hast oder zukünftig noch erweitern kannst.

THEMA	STUFE 1 +	STUFE 2 +/-	STUFE 3 -
Bei Mahara an- und abmelden	Ich kann mich bei Mahara mit meinem Benutzernamen ein- und ausloggen.	Ich kann mich bei Mahara mit meinem Benutzernamen manchmal ein- und ausloggen.	Ich kann mich nicht bei Mahara mit meinem Benutzernamen ein- und ausloggen.
Ansichten anlegen	Ich kann eine Ansicht bei Mahara anlegen.	Ich kann teilweise eine Ansicht bei Mahara anlegen.	Ich kann keine Ansicht bei Mahara anlegen.
Texte in eine Ansicht eingeben	Ich kann Texte in eine Ansicht eingeben.	Ich kann teilweise Texte in eine Ansicht eingeben.	Ich kann keine Texte in eine Ansicht eingeben.
Bilder in eine Ansicht einfügen	Ich kann Bilder in eine Ansicht eingeben.	Ich kann manchmal Bilder in eine Ansicht eingeben.	Ich kann keine Bilder in eine Ansicht eingeben.
Videos in eine Ansicht einfügen	Ich kann ein Video in eine Ansicht einfügen.	Ich kann manchmal ein Video in eine Ansicht einfügen.	Ich kann kein Video in eine Ansicht einfügen.
Links in eine Ansicht einfügen	Ich kann einen Link in eine Ansicht einfügen.	Ich kann manchmal einen Link in eine Ansicht einfügen.	Ich kann keinen Link in eine Ansicht einfügen.
Ich kann Bilder/Videos an eine andere Stelle verschieben	Ich kann Bilder und Videos positionieren bzw. an eine andere Stelle verschieben.	Ich kann mit Hilfe Bilder und Videos positionieren bzw. an eine andere Stelle verschieben.	Ich kann keine Bilder und Videos positionieren bzw. an eine andere Stelle verschieben.
Formatierungen anwenden	Ich kann die einfachen Formatierungen (fett, kursiv, Schriftart und -größe, etc.) anwenden und ändern.	Ich kann die einfachen Formatierungen (fett, kursiv, Schriftart und -größe, etc.) mit Hilfe anwenden und ändern.	Ich kann die einfachen Formatierungen (fett, kursiv, Schriftart und -größe, etc.) nicht anwenden und nicht ändern.
Nachricht an andere Mitglieder verschicken	Ich kann anderen Mitgliedern eine Nachricht bei Mahara schicken.	Ich kann anderen Mitgliedern mit Hilfe eine Nachricht bei Mahara schicken.	Ich kann anderen Mitgliedern keine Nachricht bei Mahara schicken.
Andere Ansichten kommentieren und bewerten.	Ich kann eine Ansicht von anderen kommentieren und bewerten.	Ich kann eine Ansicht von anderen mit Hilfe kommentieren und bewerten.	Ich kann eine Ansicht von anderen nicht kommentieren und nicht bewerten.
Freigabe meiner Ansicht	Ich kann eine Ansicht für andere in der Gruppe freigeben.	Ich kann eine Ansicht für andere in der Gruppe mit Hilfe freigeben.	Ich kann eine Ansicht für andere in der Gruppe nicht freigeben.
Das Layout einer Ansicht	Ich kann das Layout einer Ansicht ändern.	Ich kann das Layout einer Ansicht mit Hilfe ändern.	Ich kann das Layout einer Ansicht nicht ändern.
Ansichten ausdrucken	Ich kann meine Ansichten ausdrucken.	Ich kann meine Ansichten mit Hilfe ausdrucken.	Ich kann meine Ansichten nicht ausdrucken.