

Lange, Sarah Désirée; Kater-Wettstädt, Lydia; Stürmer, Verena Strategien zur kritischen Reflexion schulischer Erfahrungen mit geflüchteten Kindern

Gläser, Eva [Hrsg.]; Poschmann, Julia [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Miller, Susanne [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 123-129. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 26)*



Quellenangabe/ Reference:

Lange, Sarah Désirée; Kater-Wettstädt, Lydia; Stürmer, Verena: Strategien zur kritischen Reflexion schulischer Erfahrungen mit geflüchteten Kindern - In: Gläser, Eva [Hrsg.]; Poschmann, Julia [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Miller, Susanne [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 123-129* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-255589 - DOI: 10.25656/01:25558

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-255589>

<https://doi.org/10.25656/01:25558>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

*Sarah Désirée Lange, Lydia Kater-Wettstädt
und Verena Stürmer*

Strategien zur kritischen Reflexion schulischer Erfahrungen mit geflüchteten Kindern

Abstract

Mit dieser Studie wird die Reflexionstiefe in Reflexionsbeschreibungen von angehenden Grundschullehrkräften analysiert. Ausgangspunkt sind Peer-Gruppendiskussionen ($N = 24$) zwischen angehenden Grundschullehrkräften zu schulischen Erfahrungen mit geflüchteten Kindern. Die deduktiv-induktiv inhaltsanalytische Auswertung basiert auf dem EDAMA-Modell. Die Ergebnisse zeigen, dass eine beschreibende Darstellung von Erfahrungen Voraussetzung für anspruchsvollere kritische Reflexionen ist. Auch konnten fünf Strategien zur Einleitung kritisch-analytischer Reflexionen herausgearbeitet werden. Dazu gehört, dass die Studierenden (a) normative Bewertungen vornehmen, (b) bestimmte Handlungs-/Vorgehensweisen hervorheben, (c) Vermutungen über Zusammenhänge anstellen, (d) das Umfeld der Kinder mit einbeziehen und (e) eine Situation weiterdenken. Die Strategien bieten hochschuldidaktische Implikationen zur Förderung von Reflexionskompetenz bei Studierenden.

Schlüsselwörter

Reflexionskompetenz, Erfahrungen, Fluchtmigration, Lehramtsstudierende

1 Reflexionskompetenz als *Motor* für Professionalisierungsprozesse von Grundschullehrkräften

In der erziehungswissenschaftlichen Reflexionsforschung herrscht Einigkeit, dass Reflexionsfähigkeit als das intensive Nachdenken des Menschen über sich, über Andere oder auch über Sachverhalte, Zusammenhänge, Umstände integraler Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften ist (Wyss 2008). Mit Blick auf die Ausbildung von Lehrkräften beschreibt Roters (2012) Reflexion als zentral für individuelle Professionalisierungsprozesse und begründet dies kompetenztheoretisch, da die Professionalisierung vor allem über die reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln und Wissen weiterentwickelt werden kann. Der Umgang mit geflüchteten Kindern in der Grundschule ist Bestandteil des

Alltags von Grundschullehrkräften und damit auch mit einem Professionalisierungsanspruch verbunden.

Seit dem Höhepunkt der Fluchtmigration 2015/16 sind 1,8 Millionen Menschen nach Deutschland geflüchtet (BAMF 2022). Für das Bildungssystem und auch für Lehrkräfte stellen neu zugewanderte Kinder aufgrund ihrer heterogenen Lernvoraussetzungen und Sprachkenntnisse eine schulorganisatorische, aber auch pädagogische Herausforderung dar, die sich im Spannungsfeld einer möglichst raschen Inklusion einerseits und einer optimalen individuellen Förderung andererseits bewegt.

Im Umgang mit geflüchteten Kindern in der Grundschule sammeln Studierende in Praxisphasen konkrete Erfahrungen, die zu Reflexionsprozessen anregen können (vgl. Giese 2010) und somit im Idealfall ihre professionelle Kompetenz bezüglich dieser Herausforderung erhöhen. Ziel der vorliegenden Studie war es deshalb, die *reflexive Bearbeitung* dieser Erfahrungen zu analysieren. Daher steht im Zentrum der dargestellten Auswertung die kritisch-analytische Auseinandersetzung der Studierenden mit ihren schulischen Erfahrungen im Umgang mit geflüchteten Kindern. Theoretischer Ausgangspunkt für die Analyse dieses reflexiven Austauschs ist das EDAMA-Modell mit dessen Unterscheidung in verschiedene Phasen, Denkaspekte und Blickrichtungen. Reflexion wird darin als ein Prozess kognitiver (Um-)Strukturierung verstanden und es wird davon ausgegangen, dass durch Reflexion eine Entwicklung stattfinden (kann) (vgl. Aepli & Lötscher 2016). Eine kritisch-analytische Beschreibung als Fokus dieses Beitrags wird als Reflexionstiefe verstanden; demnach zeigt sich das kritische Prüfen in einer vertieften Auseinandersetzung durch ein Beurteilen und Bewerten der Erfahrungen. Mit ‚kritisch‘ ist in diesem Kontext nicht ein ethisch-moralisches Verständnis im Sinne von ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ gemeint, sondern zunächst lediglich ein Abstand nehmen von der eigenen Erfahrung. Die Annahme ist, dass Lernprozesse dann beginnen (können), wenn die Gruppen diesen Abstand einnehmen und sich *analytisch* mit den berichteten Erfahrungen auseinandersetzen.

2 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

In diesem Beitrag werden die Reflexionsprozesse von Studierenden des Grundschullehramtes ausgehend von ihrem persönlichen Erfahrungsaustausch zum Umgang mit geflüchteten Kindern in der Grundschule untersucht. Dies geschieht im Rahmen dieses Beitrags mit Blick auf die von den Studierenden verwendeten Strategien zur tiefergehenden Auseinandersetzung mit ihren Erfahrungen. Das EDAMA-Modell – als theoretischer Ausgangspunkt zur Beschreibung von Reflexionsprozessen – erlaubt es, ein differenziertes Bild sowohl der Reflexionsprozesse selbst als auch ihrer Qualität nachzuzeichnen.

Dieser Beitrag fokussiert dafür folgende zwei Fragestellungen:

1. *Zur Beschreibung des Prozesses:* Wie verteilen sich die drei Reflexionsphasen (Darstellen und Beschreiben, Analysieren und Erklären, Schlussfolgerungen und Maßnahmen) des EDAMA-Modells in den Reflexionsbeschreibungen der Studierenden?
2. *Zur genaueren Bestimmung der Qualität der Reflexionen:* Welche Strategien wenden die Studierenden an, um kritisch-analytische Reflexionen einzuleiten?

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Datenerhebung: Partizipative Gruppendiskussionen von Studierenden

Von 2016 bis 2020 wurden in Seminarkontexten des Grundschullehramts an drei Universitätsstandorten Gruppendiskussionen durchgeführt (vgl. Kater-Wettstädt & Lange 2020). Die Seminarkontexte verband der inhaltliche Bezug zum Thema Flucht und Migration, wobei die jeweiligen Fokusse der Auseinandersetzung unterschiedlich waren. Insgesamt wurden 24 Gruppendiskussionen mit insgesamt 127 Studierenden geführt (je 45-70 Minuten, drei bis acht Studierende pro Gruppe). Die Datenerhebung orientierte sich an einem Participatory Research-Ansatz (vgl. Bergold & Thomas 2010), nach dem die Studierenden selbstständig Kleingruppen bildeten. Die Leitung durch ein Mitglied der Gruppe erlaubte ein hierarchisch-niedrigschwelliges und *natürliches* Diskussionssetting.

3.2 Datenauswertung: Qualitative Inhaltsanalyse mit deduktiv-induktiver Kategorienbildung

Die Gruppendiskussionen wurden transkribiert und anschließend mit MAXQDA nach der Qualitativen Inhaltsanalyse mit einer deduktiv-induktiven Kategorienbildung ausgewertet (vgl. Kuckartz 2016). Theoretischer Ausgangspunkt des deduktiv entwickelten Kategoriensystems sind die analysierten Reflexionskategorien des EDAMA-Modells (vgl. Aeppli & Lötscher 2016). Für die Auswertung wurden die drei Phasen *Darstellen*, *Analysieren* und *Maßnahmen* fokussiert. Außerdem wurde innerhalb der Phasen nach zwei Denkaspekten differenziert – dem der ‚Konstruktion von Bedeutung‘ und dem einer ‚kritischen Prüfung‘. ‚Kritische Prüfung‘ bedeutet in der vorliegenden Studie, dass sich weiterführende komplexere Argumentationen im Sinne von „critical thinking“ nach Moon (2005, 7) anschließen: „Critical thinking is a capacity to work with complex ideas whereby a person can make effective provision of evidence to justify a reasonable judgement.“ In Auswertungsworkshops in der Forscherinnengruppe wurde ein detaillierter Kodierleitfaden entwickelt, der die Abgrenzungen zwischen den verschiedenen Kategorien beschreibt. Die induktiven Auswertungen wurden im Sinne konsensuellen Kodierens vorgenommen. Aufbauend auf den Ergebnissen der deduktiven

Analysen zur Prozesshaftigkeit der Reflexionsbeschreibungen folgten vertiefende induktive Analysen zur Untersuchung der Reflexionstiefe. Es konnten dabei Strategien herausgearbeitet werden, die sich als charakteristisch für die Einleitung von kritischen Auseinandersetzungen zeigten.

4 Ergebnisdarstellung

4.1 Verteilung der Reflexionsphasen innerhalb der Reflexionsbeschreibungen

Als Ergebnis der deduktiven Auswertung sind in Bezug auf die Reflexionsphasen (Darstellen, Analysieren, Schlussfolgerungen) im Vergleich der drei Phasen die Beschreibungen (Phase 1) deutlich vorherrschend. Auf die Phase des Darstellens und Beschreibens (Phase 1) beziehen sich durchschnittlich insgesamt 60 % aller kodierten Äußerungen in den Gruppendiskussionen. Auf die Phase des Analysierens und Erklärens (Phase 2) von Situationen beziehen sich im Mittel insgesamt 34 % der Kodierungen – im Unterschied zu den durchschnittlich 6 % der Kodierungen, die sich als Entwickeln von Schlussfolgerungen und die Planung von Maßnahmen beschreiben lassen (Phase 3). Von diesem durchschnittlichen Verteilungsschema weichen einzelne Gruppendiskussionen ab, z. B. im Hinblick auf einen ganz geringen Anteil von Phasen des Analysierens und Erklärens oder im Hinblick auf einen deutlich größeren Anteil in Phase 3. So weist die Gruppe *Paris* beispielsweise mit 25 % den deutlich höchsten Wert aller Gruppen in Phase 3 auf (Phase 1 = 28 %; Phase 2 = 47 %; Phase 3 = 25 %). Die Studierenden der Gruppe *Paris* entwickeln hier Ideen für weitergehendes Engagement für Kinder mit Fluchterfahrung oder Möglichkeiten der alltäglichen Unterstützung, wie die Nutzung von Übersetzungsprogrammen.

4.2 Strategien zur Einleitung einer analytischen Betrachtung

Vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses zur Professionalisierung von Grundschullehrkräften durch Reflexionsprozesse ist der Blick auf die *reflexive Bearbeitung* der Erfahrungsbeschreibungen von besonderem Interesse, da unser Ausgangspunkt ist, dass reflexives Lernen vor allem dann beginnen kann, wenn sich die Gruppen *analytisch* und *kritisch* (also ab der Reflexionsphase 2: Analysieren im Denkaspekt ‚kritische Prüfung‘) mit den berichteten Erfahrungen auseinandersetzen.

Die Auswertungen zeigen zunächst einmal, dass das reine Darstellen der Erfahrungen in den Reflexionsbeschreibungen einen großen Raum einnimmt, schließlich braucht es eine Darstellung zur Herstellung von Transparenz. Viele Studierende setzen sich aber auch weitergehend mit ihren Erfahrungen auseinander. Durch

eine induktive Analyse wurde herausgearbeitet, mit welchen Strategien die Studierenden solche kritisch-analytischen Reflexionen ihrer Erfahrungen einleiten. Dafür konnten fünf verschiedene Strategien ausgemacht werden, die häufig auch in Kombinationen auftreten: Dazu gehört, dass die Studierenden (a) normative Bewertungen vornehmen, (b) bestimmte Handlungs- oder Vorgehensweisen hervorheben, (c) Vermutungen über Zusammenhänge anstellen, (d) das Umfeld der Kinder mit einbeziehen oder (e) eine Situation weiterdenken.

- (a) An einigen Stellen treffen die Studierenden normative Bewertungen, vor allem von Lern- oder auch Sozialverhalten im Sinne einer Passung zu schulbezogenen Erwartungen, um eine kritische Betrachtung einzuführen. In der beispielhaften Äußerung werden gleich beide Aspekte, Sozialverhalten und Leistungsfähigkeit, bewertet: *„Die war halt so vom Sozialverhalten ähm so ziemlich fit und war einfach nur schwach, aber wurde super in die Klasse integriert“* (Mumbai, 115-116).
- (b) In anderen analytischen Passagen heben die Studierenden bestimmte Handlungs- oder Vorgehensweisen hervor und betrachten diese genauer, wie hier z. B. den Versuch, einfach *normalen Unterricht* aufrechtzuerhalten, in den sich Schüler*innen mit Fluchterfahrung dann einfinden müssen: *„die hat wirklich einfach versucht [...] den normalen Unterricht mit den Kindern durchzuziehen und die sind dann halt so langsam reingekommen und dann gings schon“* (New York, 331-334).
- (c) Außerdem stellen die Studierenden Vermutungen über Zusammenhänge oder Motive auf, um sich beispielsweise bestimmtes Verhalten zu erklären. Die Studentin versucht hier Aspekte zu identifizieren, die das potenziell abweichende Verhalten erklären: *„also die haben ja da voll die Trauma, Und dann wird plötzlich das Kind einfach bei uns reingesetzt. Das versteht uns nicht. Das versteht nicht was wir von dem Kind wollen. Dann sind lauter fremde Kinder außen herum, ist klar, dass die dann nicht so ticken wie wir das jetzt haben wollen quasi“* (Paris, 375-379).
- (d) Des Weiteren wird an diesen Übergängen zur kritisch-analytischen Auseinandersetzung das Umfeld der Kinder, wie etwa die Einstellung der Eltern, mit in die Analyse einbezogen. *„Das fand ich nämlich voll erschreckend in der zweiten Klasse da war ein Mädchen, und der ihre Eltern, waren halt extrem mit Vorurteilen und Stereotypen und so gegen Ausländer an sich schon“* (Paris, 247-250).
- (e) An anderen Stellen werden die Situationen der Kinder oder auch der Lehrkräfte von den Studierenden weitergedacht und beispielweise Möglichkeiten erwogen, eine Situation (anders) zu gestalten. Die Studentin im Folgenden überlegt beispielsweise, wie es wäre, wenn an andere Sprachfähigkeiten angeknüpft werden könnte: *„ja, wenn ein Kind zum Beispiel Englisch kann, spricht*

z. B. spricht, finde ich, auch nichts dagegen mit denen im Unterricht dann halt teilweise das irgendwie auf Englisch zu klären. Einfach nur um ihm zum Beispiel die Aufgabe noch mal zu erklären, weil er könnte sie vielleicht bearbeiten, aber halt nicht auf Deutsch“ (Vancouver, 108-112).

5 Diskussion: Metakognitive Strategien zur Einleitung kritischer Reflexionen als Chance für gezielte Förderung von Reflexionskompetenz

Im Rahmen der vorliegenden Studie konnten Strategien der kritisch-analytischen Betrachtung herausgearbeitet werden. Diese können als Anregungen für die Förderung von Reflexionskompetenz im Rahmen der universitären Lehrkräfteausbildung genutzt werden. Um die Praxiserfahrungen von Studierenden anspruchsvoll reflexiv zu bearbeiten, können den Studierenden die oben genannten Strategien, z. B. das Umfeld einzubeziehen oder eine Situation weiterzudenken, angeboten oder auch gemeinsam beispielsweise in der Fallarbeit (vgl. Caruso & Woppowa 2021) erarbeitet und in den pädagogischen Diskurs eingebettet werden. So können die Studierenden etwa eine Situation bewerten, um im nächsten Schritt auch über die eigenen Bewertungen v. a. mit Blick auf die Zielgruppe, Stereotypisierungen oder Normalitätsannahmen nachdenken zu können. Ziel sollte es dabei sein, eine reflexive Haltung zu routinisieren (vgl. Schütz & Idel 2017), die eine Sensibilisierung z. B. mit Blick auf Diversität, Benachteiligung oder Nichtbeteiligung ermöglicht.

Die Strategie, z. B. Kinder nur nach ihrer Passung ins (deutsche Schul-)System zu bewerten, erscheint pädagogisch wenig wertvoll, wenn sich nicht eine Meta-reflexion darüber anschließt. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Ergebnisse und im Sinne einer reflexiven Handlungskompetenz – gerade in Bezug auf das sensible Thema Fluchtmigration – erscheint es zentral, den Studierenden Unterstützung für die Analyse anzubieten. Aufgabe der Hochschullehrenden ist es dann, den Studierenden zum einen konkrete Erfahrungen zu ermöglichen, z. B. durch *Service Learning*, und zum anderen ausgehend von den theoretischen Grundlagen zielgerichtet Impulse und interaktive Räume, auch in Peerformaten, wie den hier genutzten peer-moderierten Gruppendiskussionen, anzubieten, die sie darin unterstützen, Erfahrungen zu schildern, miteinander abzugleichen und kritisch zu hinterfragen.

Um stärker auch der fluchtbezogenen inhaltlichen Ausrichtung der Reflexionen spezifischer nachzugehen, wird in einem nächsten Auswertungsschritt untersucht, welche Inhalte relevant werden im reflexiven Austausch.

Literatur

- Appli, J. & Lötscher, H. (2016): EDAMA - Ein Rahmenmodell für Reflexion. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34 (1), 78-97.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2022): Aktuelle Zahlen. Ausgabe: Februar 2022. Online unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-februar-2022.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Abrufdatum: 18.03.2022).
- Bergold, J. & Thomas, S. (2010): Partizipative Forschung. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 333-344.
- Caruso, C. & Woppowa, J. (2021): Zur Relevanz von Fallarbeit: Denkfiguren zur Unterstützung der Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte im Praxissemester. In: Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education 44 (1), 15-23.
- Giese, M. (2010): Der Erfahrungsbegriff in der Didaktik – eine semiotische Analyse. In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (1), 69-89.
- Kater-Wettstädt, L. & Lange, S. D. (2020): Das Thema Flucht im Unterricht im digitalen Zeitalter. Welche Strategien nutzen Studierende, um „alternatives“ Unterrichtsmaterial zu evaluieren? In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 43 (2), 23-32.
- Kuckartz, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methode, Praxis, Computerunterstützung (3. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Lange, S. (2017): Professionalisierung der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit. Empirische Einblicke zur Sicht von Studierenden aus ‚Service-Learning‘-Seminaren. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 40 (1), 32-37.
- Moon, J. (2005): Guide for Busy Academics No. 4. Learning through reflection. York: The Higher Education Academy.
- Roters, B. (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und US-amerikanischen Universität. Bd. 12. Münster: Waxmann Verlag.
- Schütz, A. & Idel, T.-S. (2017): Praktiken der Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Praxistheoretische Überlegungen zur Routinisierung professioneller Reflexivität am Beispiel studentischer Portfolioarbeit. In: C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 201-213.
- Wyss, C. (2008): Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. In: Bildungsforschung 5 (2), 1-15. Online unter: <https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/80/82> (Abrufdatum: 29.04.2022).