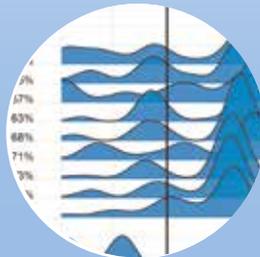


uni.vers



uni.vers
Forschung
Mai 2020

Lernen, ein Leben lang

Bamberger Beiträge zur Bildungsforschung

With English
abstracts



Lifelong Learning

Bamberg's Contributions to Educational Research

Kompetenz und Expertise

Die vier Forschungsschwerpunkte der Uni Bamberg

1

Digitale Geistes-, Sozial- & Humanwissenschaften

2

Empirische Sozialforschung mit den Schwerpunkten Bildung und Arbeit

3

Erschließung und Erhalt von Kulturgut

4

Kultur und Gesellschaft im Mittelalter

Ein klares Profil ist ein wesentlicher Erfolgsfaktor in der strategischen Kommunikation, im Wettbewerb um die besten Köpfe, um Mittel, Reputation und Aufmerksamkeit. Die Uni Bamberg hat daher ihr Profil im letzten Jahr geschärft – erfahren Sie mehr darüber unter:

www.uni-bamberg.de/forschung/forschungsprofil

Diese Ausgabe gibt Ihnen Einblicke in Fragestellungen und Forschungsprojekte aus ganz unterschiedlichen Disziplinen. Sie alle eint das gemeinsame Thema: Bildung!



Liebe Leserinnen und Leser,



Prof. Dr. Dr. habil. Godehard Ruppert
Präsident der Universität Bamberg

„Früh übt sich, was ein Meister werden will“ – Das Sprichwort über die kontinuierlichen Mühen des Lernens hat seine Gültigkeit bis heute nicht verloren, obwohl sich das Lernen selbst sehr stark verändert hat. Es ist ein neuer Aspekt hinzugekommen, der heute im Fokus steht: Lernen kann man nämlich nahezu überall und immer wieder neu, ein Leben lang. Man kann nicht nur, man tut es ohnehin immerzu, nicht nur in Bildungseinrichtungen, sondern im täglichen Leben: in der Familie und im Verein, beim Sport oder mit Freunden. Eigentlich kann der Mensch gar nicht nicht lernen ...

Es ist deshalb nicht zu früh für ein zweites Heft zum Thema Bildung (das erste ist 2005 erschienen). Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ganz unterschiedlicher Disziplinen sind an dem Forschungsschwerpunkt beteiligt und haben in den vergangenen Jahren dafür gesorgt, dass Bamberg seinen guten Ruf als Hochburg der empirischen Bildungsforschung weiter ausbauen konnte. So vielfältig wie die beteiligten Personen und Disziplinen sind auch die Themen, die wir hier für Sie versammelt haben – in der Reihung folgen sie lose dem Lebenslauf eines Lernenden.

So geht es zunächst um das *Lernen von Kindern*. Im Beitrag „Früh übt sich ...“ wird gezeigt, welche Grundsteine bereits im Kindesalter gelegt werden und wie sie für weitere Entwicklung, für Bildungschancen und -risiken verantwortlich sein können. Schön früh erwerben Kinder sowohl mathematische als auch informatische Kompetenzen – dem widmen sich zwei weitere Beiträge, die erforschen, was Kinder benötigen, um gut lernen zu können.

Der *Schule als besonderem Lernort* sowie den Lehrkräften als maßgeblichen Verantwortlichen im schulischen Wissens- und Kompetenzerwerb widmen sich zwei Beiträge aus der Lehrerbildung. Sie fragen danach, wie Lehrerinnen und Lehrer auf die Welt von morgen vorbereitet werden können, in der

sie immer weitreichendere Beratungs- und Integrationsaufgaben übernehmen müssen. Aus der Arabistik haben wir außerdem einen innovativen Beitrag zur Sprachdidaktik und -vermittlung. Er nimmt uns mit in den Arabisch-Unterricht an fränkischen Gymnasien.

Der *Zeit des Studiums* und den speziellen Anforderungen des universitären Lernens sind die nächsten drei Beiträge gewidmet: Bamberger Soziologen beantworten die Frage „Warum wählen Frauen seltener MINT-Studienfächer?“ neu. In zwei Forschungsprojekte wird der Prozess des Lernens analysiert; sie bieten zugleich neue Methoden des Umgangs mit forschungsorientiertem Lernen.

Betrachtet man die *Arbeits- und Berufswelt*, rücken die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten stärker in den Fokus, also der Nutzen der erworbenen Bildung. Sie ist insbesondere auf dem internationalen Arbeitsmarkt von großer Bedeutung – sei es bei Zuwanderern mit geringer formaler Bildung als auch bei Personen in Managementpositionen, die international unterwegs sind.

Ich bin mir sicher, dass Sie hier viele neue Erkenntnisse über das Lehren und Lernen gewinnen, und wünsche Ihnen viel Freude beim Lesen! Ihr

s.Oliver

soliver.com

GREIFF FACTORY-STORE

Memmelsdorfer Str. 250 | 96052 Bamberg
Tel: 09 51/405278 | info@greiff-store.de
www.greiff-store.de |

Öffnungszeiten:
Mo–Fr 9.30 – 19.00 Uhr | Sa 9.00 – 16.00 Uhr
Parkplätze direkt vorm Haus

UNSERE MARKEN

comma	CARTON	ESPRIT	s.Oliver
MAC	Street One	CECIL	TAIFUN
DIGEL	CARL GROSS	OLYMP	GREIFF
WELLERSTEIN	CASA MODA	Levi's	MUSTANG

LUST AUF THEATER?

LAST MINUTE-TICKET 7 EURO
 20 MINUTEN VOR VORSTELLUNGSBEGINN
 FÜR STUDIERENDE, SCHÜLER*INNEN UND
 AZUBIS. KARTEN UND WEITERE INFOS:
WWW.THEATER.BAMBERG.DE



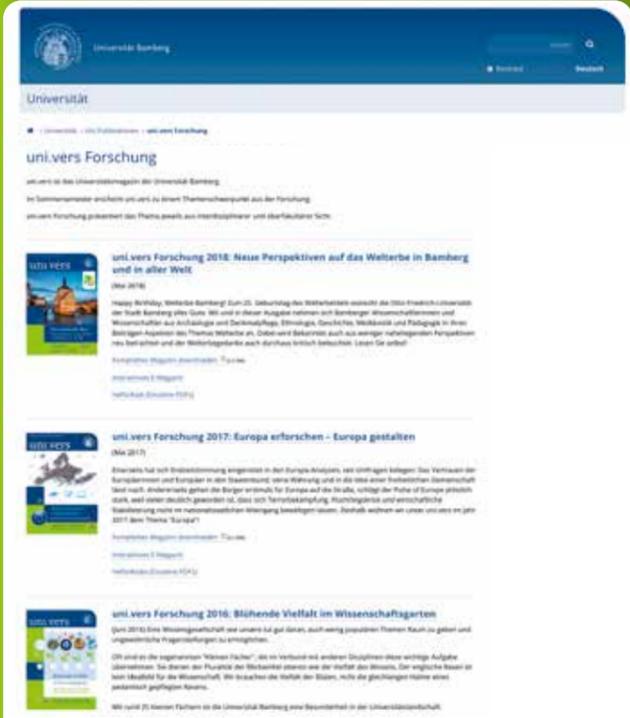
THEATER
HOFFMANN

Am Puls der Zeit: uni.vers Forschung

Perspektiven auf das Welterbe, Visionen zur Zukunft Europas, Forschungen über Wikipedia oder die menschliche Psyche – das Forschungsmagazin der Universität Bamberg präsentiert einmal im Jahr Themen und Projekte, die unsere Gesellschaft bewegen.

www.uni-bamberg.de/univers-forschung

Europa Welterbe wikipedia Kleine Fächer Psychologie Familie & Gemeinschaft



WEYERMANN®
LIVING & DRINKING

Biere aus der Weyermann® Braumanufaktur und aus aller Welt

Einzigartige Kreationen aus der Weyermann® Destillerie

Hochwertige Wohnaccessoires

Samstag: OPEN BOTTLE DAY

Brennerstraße 15 | 96052 Bamberg
Montag - Freitag: 10 - 18 Uhr | Samstag: 10 - 14 Uhr

BIERSEMINARE
Die Weyermann® Biersommeliers teilen mit Ihnen ihr profundes Expertenwissen! Erleben Sie Bier in einer neuen Dimension und entdecken Sie facettenreiche Geschmackskompositionen.

Termine und Infos auf www.weyermann.de

 weyermannspecialtymalts  weyermann_specialty_malts

uni.vers

Bildung mit Zukunft – Zukunft für Bildung	6	Lernen im Studium	
Warum wir Bildungsforschung brauchen		Warum wählen Frauen seltener MINT-Studienfächer?	32
		Der Einfluss der Mathematikleistung, geschlechtsspezifischer Lebensziele und der sozialen Herkunft <i>von Wilfred Uunk, Loreen Beier, Alessandra Minello und Hans-Peter Blossfeld</i>	
Kindliches Lernen		PsyCoach fördert selbstreguliertes Lernen –	36
Früh übt sich ...	8	Bildungsforscher entwickeln Webanwendung <i>von Maximilian Pfost, Simone Goppert, Peter Kuntner, Nora Neuenhaus, Alexander Werner und Sarah Becker</i>	
Bedingungen und Bedeutung früher Bildung und Entwicklung <i>von Sabine Weinert und Manja Attig</i>		Lesen in Zeiten von Fake News	40
„Was Hänschen nicht lernt ...“!	12	Über den Umgang mit multiplen Dokumenten <i>von Cornelia Schoor</i>	
Entwicklung, Bedeutung und Förderung frühen numerischen Wissens <i>von Simone Lehl und Dorothea Dornheim</i>		Bildung & Integration	
Von Algorithmen und Pixeln	16	Welche Bildung bringen Zuwanderer mit?	44
Wie informatische Grundlagen analog vermittelt werden können <i>von Alexander Werner, Anja Gärtig-Daugs und Ute Schmid</i>		Eine Einordnung vor dem Hintergrund der Bildungsverteilungen im Herkunftsland <i>von Cornelia Kristen</i>	
Schulisches Lernen		Rückkehr mit Hindernissen	48
Arabisch in der Schule	20	Herausforderungen für Auslandsrückkehrer in Managementpositionen beim Wiedereintritt in den heimischen Arbeitsmarkt und Einflussfaktoren auf ihre Beschäftigungsfähigkeit <i>von Meike Andresen und Daniel Seufert</i>	
Projektentwicklung in Theorie und Praxis <i>von Lale Behzadi und Peter Konerding</i>		Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	52
Beraten kann und muss man lernen	24	Impressum	54
Das Projekt Beratung im schulischen Kontext <i>von Barbara Drechsel und Daniela Sauer</i>			
Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer	28		
Erfahrungen aus der Einführung eines interdisziplinären Seminars im Rahmen des Projektes BilVer <i>von Nora Heyne, Martin Nugel und Annette Scheunpflug</i>			

Bildung mit Zukunft – Zukunft für Bildung

Warum wir Bildungsforschung brauchen

Bildung ist Zukunft. Gute Bildung ist für den einzelnen Menschen wichtig, ein gutes Ausbildungssystem für das ganze Land. Das sieht auch die Politik und hat dem Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) für das Jahr 2019 einen Etat von rund 18,3 Milliarden Euro bewilligt. Um entscheiden zu können, wo welche Summen sinnvoll eingesetzt werden können, sind fundierte Erkenntnisse über Entwicklungen von Menschen und Gesellschaften nötig, Wissen über die Faktoren, die Bildungsverläufe beeinflussen.



Um bildungspolitisch kluge Entscheidungen treffen zu können, muss man sehr genau wissen, was wo gebraucht wird. Bamberger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus zahlreichen Disziplinen erforschen deshalb Bildung: Bildungsverläufe, Bildungssysteme, Bildungsentscheidungen, Lehr- und Lernprozesse sowie deren vielfältige Folgen für Menschen, Organisationen und Gesellschaften. Organisatorische Rahmen für die Forschung bilden insbesondere das Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi) und die aus der Exzellenzinitiative hervorgegangene Bamberg Graduate School of Social Sciences (BAGSS). Sie fördern den interdisziplinären Austausch innerhalb der Universität sowie mit nationalen und internationalen Forschungsinstitutionen. Darüber hinaus sind zahlreiche Institute und Fächer an der Bildungsforschung beteiligt und in der Bamberger Lehrerbildung werden Fortbildungsangebote sowie Zusatzqualifikationen koordiniert.

Bildungswissenschaftlicher Nachwuchs

Die umfangreiche Forschungskompetenzen fließen in die beiden Masterstudiengänge Empirische Bildungsforschung sowie Erziehungs- und Bildungswissenschaft ein. Methodisches, theoretisches und inhaltliches Wissen aus der aktuellen Bildungsforschung wird hier direkt an den wissenschaftlichen Nachwuchs weitergegeben.

Mehr Informationen unter
www.uni-bamberg.de/ma-erziehungswissenschaft
www.uni-bamberg.de/ma-ebf

WIR NEHMEN IHNEN DEN »DRUCK«



... und Sie haben Zeit für einen Yoga-Kurs!

Wir sind gerne Ihre Druckerei, wenn ...

- ... Sie auf Qualität besonderen Wert legen,
- ... Sie kompetent und umfassend beraten werden wollen,
- ... Sie alle Leistungen aus einer Hand haben möchten – Gestaltung, Offset- und Digitaldruck, Weiterverarbeitung in jeder Form, Logistik und Lettershop

Weitere Informationen unter:
www.has-mp.de



Augsfelder Straße 19 · 97437 Haßfurt · Telefon 09521/699-0 · info@has-mp.de

Der Bamberger Forschungsschwerpunkt Empirische Sozialforschung mit den Schwerpunkten Bildung und Arbeit

Bildung wirkt sich in starkem Maße auf individuelle Lebenschancen, Selbstverwirklichung, beruflichen Erfolg sowie auf die gesellschaftliche Teilhabe aus. Zugleich ist der Erwerb von Bildung abhängig von der sozialen Herkunft. Bamberger Forschende untersuchen die Zugänge zu Bildung, Lernverhalten und die Folgen sowie die Renditen von Bildung und Kompetenzentwicklung.

Forschungen im Gebiet **Betrieb und Arbeitsmarkt** richten sich auf Arbeitstätigkeiten, Arbeitsformen sowie wirtschaftliche Organisationen. Untersucht werden die Voraussetzungen, unter denen Arbeit und Strukturveränderungen funktionieren. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Entwicklung beruflicher Kompetenzen, dem Ver-



lauf von Karrieren und der Bedeutung von Migration, Wanderung und Alterung.

Im Teilgebiet **Methoden und Statistik** sind die empirische Modellbildung und die mathematische Modellierung von sozialen, politischen und ökonomischen Prozesse und Fragestellungen angesiedelt – eine wesentliche Grundlage der sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Forschung.

Infos und aktuelle Projekte finden Sie unter
www.uni-bamberg.de/forschung/profil/bildung-und-arbeit



**Wo befeue ich meine
Karriere, wenn ich
für die Zukunft brenne?**

Mathematiker, Informatiker, Juristen, Betriebswirtschaftler und Wirtschaftsingenieure (w/m) – alle fragen sich heutzutage schon während des Studiums, welches berufliche Lager sie später wählen sollen. Heiße Berufschancen versprechen einem da viele. Aber stimmt auch überall die Betriebstemperatur? Wo sind die großen Themen von morgen keine Lagerfeuer Geschichten, sondern die täglichen Aufgaben und Herausforderungen? Wo ist Feierabend kein exotisches Fremdwort? Wo meint man mit guten Perspektiven die des Unternehmens – und die der Mitarbeiter?

Die HUK-COBURG hat darauf über 10.000 Antworten. Für jeden unserer Kolleginnen und Kollegen eine. Ganz gleich, ob Sie über ein Praktikum oder einen Direkteinstieg zu uns kommen: Wir freuen uns auf neue Fragen, neue Antworten und neue Ideen. Und auf eine gemeinsame Zukunft.

Weitere Informationen unter www.HUK.de/karriere

HUK-COBURG Karriere

huk_coburg_karriere

Arbeiten an der Zukunft.



von Sabine Weinert und Manja Attig

Früh übt sich ...

Bedingungen und Bedeutung früher Bildung und Entwicklung

Beginnt Bildung erst in der Schule? Keinesfalls! Schon im Kleinkindalter werden wichtige Grundsteine für die weitere Entwicklung, für Bildungschancen und -risiken gelegt. Von Beginn an wirken die frühen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Temperamentsmerkmale der Kinder mit vielfältigen Lernumwelten und Anregungen zusammen. Längsschnittliche Studien helfen dabei, die Einflüsse und Interaktionsmuster aufzuzeigen und Einblicke in deren Bedeutung für die Entwicklung von Kindern zu gewinnen.

Spätestens seit dem 'PISA-Schock' vor nunmehr 20 Jahren ist die Bedeutung früher Bildung und Entwicklung nicht nur in den Aufmerksamkeitsfokus der Forschung, sondern auch des politischen und gesellschaftlichen Interesses gerückt. Die PISA-Studien zeigen, dass die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Alter von 15 Jahren in

Deutschland im internationalen Vergleich nicht in der Spitzengruppe liegen und dass zudem Bildungserfolge und -chancen mit der Herkunft und dem familiären Hintergrund zusammenhängen. Ergebnisse umfangreicher Studien, an denen Bamberger Forscherinnen und Forscher mitgewirkt haben, zeigen, dass nicht nur vielfältige Kompetenzunterschiede zwischen Kindern bestehen, sondern dass diese bereits lange vor dem Schuleintritt mit dem sozialen Hintergrund der Familie verbunden sind. Darüber hinaus bleiben diese Unterschiede vielfach über die Vorschul- und Schulzeit bestehen und üben selbst im Erwachsenenalter weiterhin Einfluss aus. Befunde großer Längsschnittstudien – wie der BiKS-3-18 Studie und der NEPS-Säuglingsstudie (vgl. Seite 11) – geben wichtige Einblicke in die Bedingungen und Bedeutung früher Bildung und Entwicklung, von denen einige im Folgenden kurz vorgestellt werden.

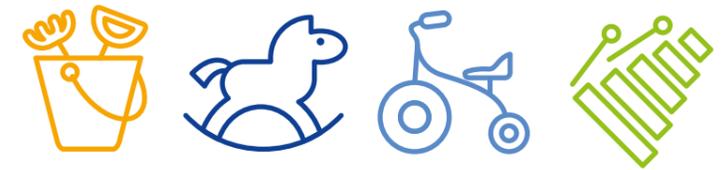


Kein Kind wie das andere: Zusammenwirken von Kind- und Umweltmerkmalen

Kinder unterscheiden sich von Geburt an in vielen Aspekten des frühen Temperaments, wie beispielsweise ihrer Reaktion auf unangenehme Situationen und der Beruhigbarkeit, aber auch in ihrer Aufmerksamkeit und ihrem Interesse für Neues. Dabei unterscheiden sich nicht nur die Kinder in vielfältiger Weise; zugleich sind auch die Umwelteinwirkungen, -anforderungen und -unterstützungen, die sie erfahren, höchst unterschiedlich und in ihren Wirkungen keineswegs für jedes Kind gleich. So zeigt z. B. die NEPS-Säuglingsstudie, dass die Qualität der frühen Eltern-Kind-Interaktion mit der Anzahl familiärer Belastungsfaktoren, wie etwa geringem Einkommen, geringer Bildung, gesundheitlichen Einschränkungen etc., sinkt. Dies gilt jedoch insbesondere für jene Kinder, die mit besonders starken negativen Emotionen auf unangenehme Ereignisse reagieren. Zwar gelingt es Eltern in der Regel, auch bei schwierigen Temperamentsmerkmalen ihres Kindes sensitiv und förderlich mit diesem zu interagieren; bei vergleichsweise vielen Belastungsfaktoren ist dies aber oftmals nicht mehr der Fall.

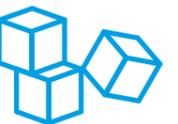
Frühe Entstehung von Unterschieden und der Zusammenhang mit dem familiären Hintergrund

Bereits im Alter von nur drei Jahren zeigen sich deutliche Unterschiede in verschiedenen Entwicklungsbereichen im Zusammenhang mit dem familiären Hintergrund der Kinder – so zum Beispiel im Bereich der Sprachentwicklung und des Erwerbs von Wissen einschließlich mathematischer Basis-konzepte. Während sich kaum grundlegende kognitive Fähigkeitsunterschiede fanden, waren in der BiKS-3-18 Studie ca. 10-12% der Unterschiede in der Sprachentwicklung mit sozialen und bildungsbezogenen Hintergrundmerkmalen verbunden. Diese Unterschiede blieben über die Kindergartenzeit hinweg weitestgehend bestehen, obgleich alle Kinder wichtige Entwicklungs- und Lernfortschritte machten. Insgesamt nahmen die Unterschiede zwischen den Kindern über die Kita-Zeit hinweg weiter zu, sodass diese bei Schuleintritt sehr heterogene Voraussetzungen aufwiesen.



Wodurch entstehen diese Unterschiede?

Die kindliche Entwicklung verläuft „domänenspezifisch“: Kinder können in einem Entwicklungsbereich, wie z. B. der Motorik, Mathematik oder Sprache, fortgeschritten, in dem jeweils anderen aber vergleichsweise eingeschränkt sein. Zwar erweisen sich z. B. eine hohe Qualität elterlichen Interaktionsverhaltens ebenso wie frühes gemeinsames Bilderbuchlesen für verschiedene Entwicklungsbereiche als bedeutsam; zugleich sind es aber durchaus unterschiedliche Interaktions- und Anregungsfacetten, die für die einzelnen Entwicklungsbereiche jeweils besonders relevant sind. Unsere Studien zeigen in diesem Zusammenhang, dass sich Eltern wie auch Kitas in ihren Anregungs- und Unterstützungsprofilen deutlich unterscheiden können: Eltern, die in einem Merkmal (z. B. ihrem Anregungsverhalten, ihrem emotional-sensitiven Verhalten, dem Bilderbuchlesen) besonders förderlich sind, sind dies nicht notwendigerweise auch in den jeweils anderen; die Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Qualitätsmerkmalen erweisen sich oftmals als eher gering.



Dies zeigt sich schon im Säuglingsalter. Bereits im ersten Lebensjahr lassen sich Facetten der Unterstützung und Förderung der kindlichen Entwicklung aufzeigen, in denen sich die Bezugspersonen der Kinder unterscheiden können. Hervorzuheben ist hier z. B. das emotional-sensitive elterliche Interaktionsverhalten und ihr entwicklungsangemessenes kognitiv-sprachliches Anregungsverhalten, die jeweils spezifische Effekte auf die sozio-emotionale und die kognitiv-sprachliche Entwicklung zeigen. Welche Unterstützungen und Anregungen besonders bedeutsam sind, hängt dabei sowohl vom Entwicklungsbereich als auch vom Entwicklungsstand



des Kindes ab. So fördern im Alter von ca. vier Jahren anregende Eltern-Kind-Interaktionen den kindlichen Wortschatz, während der Grammatikerwerb stärker mit einem grammatisch-anspruchsvollen Sprachangebot verbunden ist und der Einstieg in die Schriftsprache insbesondere durch direkte Vermittlung z. B. von Buchstabenkenntnissen begünstigt wird. Unterschiede in entsprechenden Anregungsmerkmalen vermitteln auch sozial- bzw. herkunftsbedingte Entwicklungsunterschiede.

Warum sind frühe Bildung und Entwicklung wichtig?

Zwar erweisen sich die Entwicklungsprofile und -wege von Kindern als vielfältig; unsere Befunde zeigen aber auch, dass frühe Kompetenzunterschiede oftmals relativ stabil über die Zeit sind und jeweils bessere oder schwierigere Startchancen darstellen. Darüber hinaus verweisen sie – auch unter Berücksichtigung vieler Einflussgrößen – darauf, dass z. B. die frühe Sprachentwicklung vielfältige andere Entwicklungsbereiche nachhaltig beeinflusst, z. B. den Erwerb sozialer, emotionaler und kognitiver Kompetenzen sowie Fähigkeiten der Selbststeuerung und spätere schulische Leistungen. Frühe Fähigkeiten, Entwicklungen und Bildungseinflüsse spielen somit eine bedeutsame Rolle für den späteren Lebensweg der Kinder. Unser inzwischen vielfältiges Wissen über unterschiedliche frühe Anregungen und Unterstützungen sowie ihr Zusammenwirken mit den sich entwickelnden kindlichen Kompetenzen und Temperamentsmerkmalen kann helfen, die Qualität der frühen Bildung in Familien und Kitas weiterzuentwickeln mit positiven Effekten auf die vielfältigen Facetten der kindlichen Entwicklung. Dies trägt dazu bei, den Kindern eine gute Grundlage, einen guten Start für ihr weiteres Leben zu ermöglichen.



Literaturempfehlung

Freund, J.-D., Linberg, A. & Weinert, S. (2017). Einfluss eines schwierigen frühkindlichen Temperaments auf die Qualität der Mutter-Kind-Interaktion unter psychosozialen Risikolagen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 49(4), 197-209.

Weinert, S. & Ebert, S. (2017). Verlaufsmerkmale und Wirkfaktoren der frühen kognitiv-sprachlichen Entwicklung – Ergebnisse aus der BiKS-3-10 Studie. In V. Mall, F. Voigt & N. H. Jung (Hrsg.), *Entwicklungsstörungen und chronische Erkrankungen: Diagnose, Behandlungsplanung und Familienbegleitung* (S. 13-33). Lübeck: Schmid-Römhild Verlag.

Attig, M. & Weinert, S. (2019). Häusliche Lernumwelt und Spracherwerb in den ersten Lebensjahren. *Sprache · Stimme · Gehör*, 43(2), 86-92.



Längsschnittliche Studien: die BiKS-3-18- und die NEPS-Säuglingsstudie

Während die PISA-Studien nur Momentaufnahmen darstellen, erlauben längsschnittliche Studien, in denen Kinder und ihre Familien über viele Jahre begleitet werden, Entwicklungsverläufe und Entwicklungsbedingungen nachzuzeichnen.



Die BiKS-3-18 Studie begleitet ca. 550 Kinder seit Beginn ihrer Kindergartenzeit im Jahr 2005 mit ca. 3 Jahren. Nach dem Übertritt in die Grundschule wurden auch ihre Klassenkameradinnen und -kameraden und deren Eltern um Teilnahme an der Studie gebeten. Die Erhebungen umfassen vielfältige Befragungen der Eltern, Erzieherinnen und Erzieher und später auch der Kinder und Lehrkräfte mittels Interview und/oder Fragebögen, Beobachtungen in den Familien, in Kindertagesstätte und Schule sowie verschiedenste spielerisch durchgeführte Tests zur Erfassung der kognitiv-sprachlichen, sozial-kognitiven, sozio-emotionalen und schulischen Entwicklung der Kinder und deren Entwicklungsbedingungen.

www.uni-bamberg.de/entwicklungspsychologie/forschung/biksplus-3-18



Die Säuglingskohorte des Nationalen Bildungspanels (NEPS) startete 2012; sie begleitet eine deutschlandweit repräsentativ gezogene Gruppe von ca. 3500 Kindern und ihre Bezugspersonen. Die Entwicklung kindlicher Kompetenzen und deren Entwicklungsbedingungen werden über vielfältige Maße und Erhebungsmethoden, einschließlich videographierter früher Eltern-Kind-Interaktionen, im Alter von 7, 17 und 25 Monaten und anschließend jährlich im häuslichen Kontext erhoben. Dabei werden auch außerfamiliäre Betreuungsarrangements und vielfältige Aspekte, die für die kindliche Bildung und Entwicklung relevant sind, einbezogen.

www.neps-data.de

Wir danken den Eltern, Kindern und inzwischen jungen Erwachsenen, den Erzieherinnen und Erziehern sowie Lehrkräften für ihre Bereitschaft, an den Studien teilzunehmen.

Start Them Young ...

Conditions and significance of early education and development

Does education begin in school? Certainly not! Important foundations for future development and educational opportunities and risks are already being laid when children are toddlers. From the start, children's early abilities, skills and temperamental traits interact with diverse learning environments and stimuli. Longitudinal studies help to identify the influences and patterns of interaction and to gain insights into their significance for the children's development.

von Simone Lehl und Dorothea Dornheim

„Was Hänschen nicht lernt ...“!?

Entwicklung, Bedeutung und Förderung frühen numerischen Wissens

Wie begreifen Kinder die Welt der Zahlen und Mengen? Ab wann können Kinder überhaupt zählen? Warum gibt es so große Unterschiede in den mathematischen Kompetenzen zwischen Kindern im Schulalter? Und was ist förderlich für die mathematische Entwicklung, was hinderlich? Verschiedene Projekte des Lehrstuhls Entwicklungspsychologie widmen sich diesen Fragen, um der übergeordneten Frage nach der Entwicklung, den Bedingungen und der Bedeutung früher mathematischer Kompetenzen auf die Spur zu kommen.

Der Begriff Mathematik erinnert die meisten an den Mathematikunterricht in der Grund- oder Sekundarschule. Doch lange bevor das formelle Lernen in der Schule beginnt, machen Kinder Erfahrungen mit mathematischen Konzepten. Dabei erwerben sie Wissen über Anzahlen, Größen und Mengen sowie deren Repräsentationen in Form von Zahlwörtern und Ziffern.



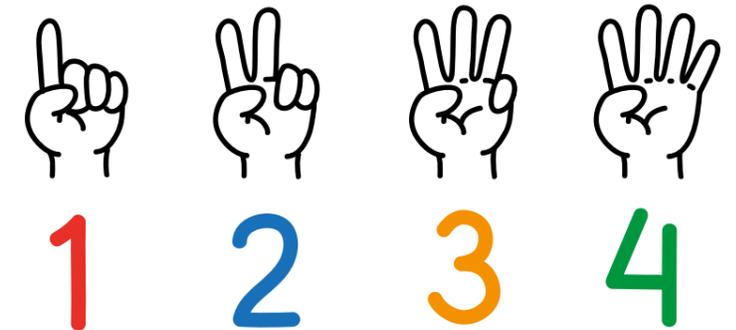
Die frühe numerische Entwicklung

Schon kurz nach der Geburt sind Säuglinge in der Lage, verschieden mächtige Mengen im Verhältnis 1:2, zum Beispiel 8 von 16 oder 16 von 32 Punkten, zu differenzieren. Es wird davon ausgegangen, dass diese Fähigkeit auf ein erstes quantitatives Verarbeitungssystem zurückgeht, welches beim Menschen speziell zur näherungsweisen Unterscheidung von Mengen angelegt ist – die sogenannte *Approximative Mengenrepräsentation*, auch als „number sense“ bezeichnet. Dieser „Zahlensinn“ ermöglicht es dem Menschen, größere Mengen ungefähr bestimmen zu können.

Zusätzlich ist ein zweites quantitatives Verarbeitungssystem der *Präzisen Anzahlrepräsentation* auf der Basis der Arbeitsgedächtniskapazität dafür verantwortlich, dass kleine Anzahlen exakt erfasst werden können. Schon 10 Monate alte Säuglinge können bis zu 3 Objekte parallel repräsentieren und präzise verarbeiten. Sie wissen aber noch nicht, dass die Zahlwörter eins, zwei, drei und so weiter den verschiedenen Mengen zugeordnet werden.



werden Kinder aufgefordert, beispielsweise einer Puppe genau 1 Objekt zu geben. Als nächstes werden 2, dann 3, dann 4 Objekte verlangt. Mit zunehmendem Alter entwickeln sich Kinder schrittweise vom *Einer-Niveau* zum *Vierer-Niveau*. Dies sieht man daran, dass diejenigen Kinder, die sich auf dem *Zweier-Niveau* befinden, noch nicht in der Lage sind, 3 Objekte zu geben. Erst wenn Kinder das *Vierer-Niveau* ab ca. 3 ½ Jahren erreicht haben, kommt es zu einer bedeutsamen Veränderung, die sich zwischen 3 ½ und 4 ½ Jahren vollzieht und als Kardinalzahlkonzept bezeichnet wird. Mit diesem erwerben Kinder das Verständnis für den Aufbau



Erst mit dem Fortschreiten im Spracherwerb beginnen Kinder ein Zahlwortverständnis oder einen Zahlbegriff zu entwickeln. Ab einem Alter von etwa 18 Monaten produzieren sie erste Zahlwörter und beginnen mit circa zwei Jahren die Zahlwortreihe – aber zum Teil mit Lücken – aufzusagen und Dinge abzuzählen. Diese Fertigkeiten entwickeln sich zwischen 2 und 3 Jahren weiter, bis die Kinder die Zahlwortreihe zunächst bis ungefähr 5, dann bis 10 flüssig und ohne Auslassungen und Fehler aufzusagen und Objekte abzählen können.

Von einem ersten exakten Zahlenverständnis – ein Verständnis der natürlichen Zahlen, welches dem von Erwachsenen gleich kommt – kann mit circa 2 ½ Jahren ausgegangen werden. Dieses exakte Zahlenverständnis beinhaltet nicht mehr nur die einfache Unterscheidung verschiedener Mengen, sondern befähigt die Kinder dazu, die ersten Zahlwörter „eins“ und „zwei“ mit der entsprechenden Anzahl von Objekten zu verknüpfen.

Wie wurde das festgestellt? Zur Überprüfung des Zahlenverständnisses junger Kinder kommt häufig die „Gib-mir!“-Aufgabe zum Einsatz. Hier

der natürlichen Zahlen als Grundlage für die Ausführung von Rechenoperationen. Vierjährige verstehen nun, dass beliebig große Mengen von Objekten abgezählt werden können und dass durch die exakte Zuordnung von Zahlwort und Objekt die genaue Anzahl von Objekten einer Menge festgestellt werden kann. Das zuletzt aufgesagte Zahlwort steht nun gleichzeitig für die Anzahl der Objekte dieser Menge. Wird ein vierjähriges Kind aufgefordert, der Puppe 5 oder mehr Gegenstände zu geben, beginnt es spontan, die Dinge abzuzählen, um deren Anzahl festzustellen.





Bedeutung und Förderung früher mathematischer Kompetenzen

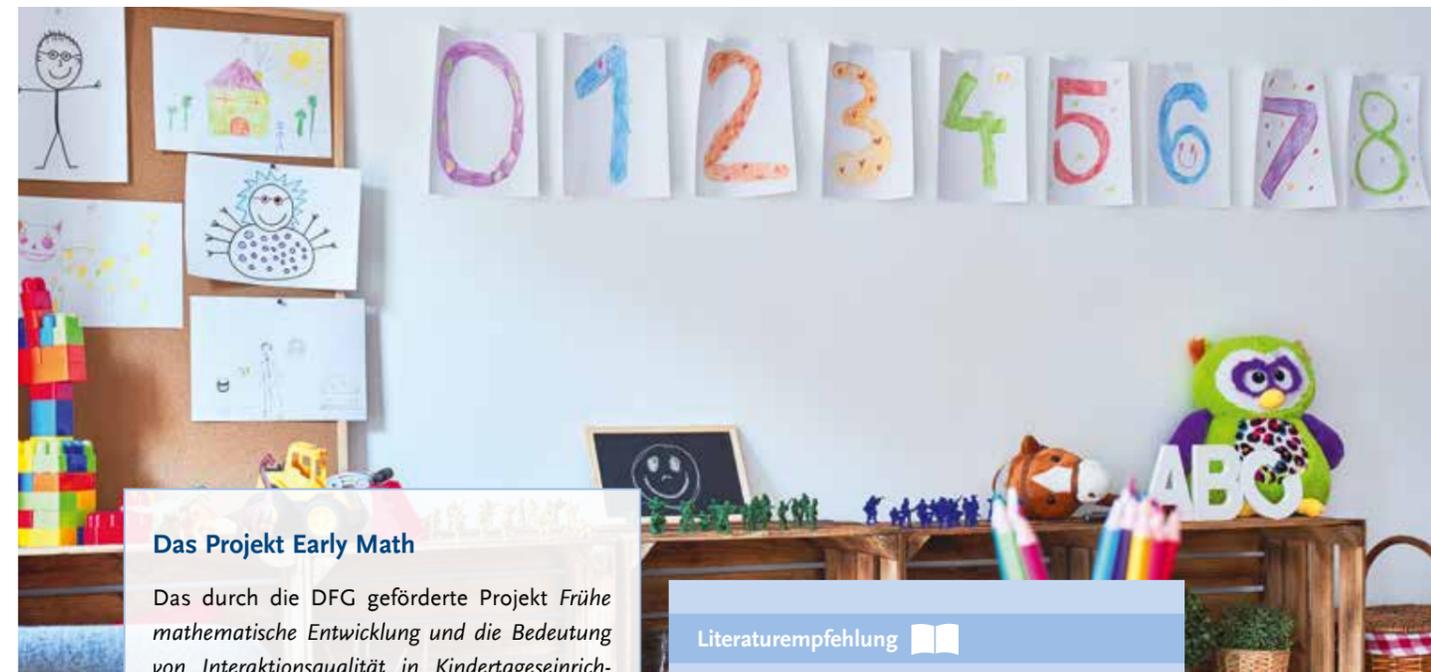
Erstaunlicherweise unterscheiden sich Kinder gleichen Alters bereits in frühen numerischen Kompetenzen. Mit Daten der BiKS-Studie (siehe Weinert & Attig in diesem Heft) konnte gezeigt werden, dass Kinder, die schon früh – im Alter von 3 Jahren – vergleichsweise bessere numerische Fähigkeiten aufwiesen, auch später zu denjenigen Kindern gehörten, die bessere mathematische Kompetenzen im Vorschul- und Schulalter zeigten.

Doch unter welchen Bedingungen entwickeln sich mathematische Fähigkeiten bei kleinen Kindern positiv beziehungsweise wie können sie gefördert werden? Eine anregende und erfahrungsreiche Lernumwelt in Familie und Institutionen spielt eine maßgebliche Rolle. Aktivitäten rund um das Zählen, Abzählen, den Vergleich von Mengen, Größenverhältnissen, das Abmessen sowie das Spielen von Brett- und Würfelspielen können dabei als zentrale Merkmale anregender Lernumwelten im Bereich Mathematik gelten. Kinder mit einer vergleichsweise besseren mathematischen Anregung im Kindergarten zeigen einen stärkeren Zuwachs in ihren mathematischen Kompetenzen zwischen 3 und 5 Jahren als Kinder mit vergleichsweise schlechteren Anregungsbedingungen. Eine besondere Bedeutung wird dabei der sprachlichen Begleitung mathematischer Aktivitäten zugemessen, dem sogenannten Math Talk – dem Sprechen über mathematische Inhalte und der Verwendung mathematischer Begriffe.

Die sprachliche Begleitung durch die Fachkräfte im Kindergarten wurde in der BiKS-Studie zwar nicht erfasst (dies wird in der aktuellen Studie *EarlyMath* genauer untersucht, siehe Kasten), Hinweise für die Bedeutsamkeit dieser Facette werden aber in Befunden zum familiären Kontext deutlich: Die Verwendung von Math Talk während des gemeinsamen Bilderbuchbetrachtens äußert sich sowohl in besseren mathematischen Kompetenzen, als auch in einem größeren Wortschatz von Vorschulkindern.

In einer von der FNK geförderten Studie untersuchen wir derzeit zudem, ob eine sogenannte Titelrekognitionsliste – eine Liste mit ca. 20 Brett- und Würfelspielen –, bei der die Eltern angeben sollen, welche Spiele das Kind kennt, zur Messung des Anregungsgehaltes im Bereich Mathematik geeignet ist. Erste Befunde deuten darauf hin, dass die Anzahl der genannten (richtigen) Spiele positiv mit der genannten Häufigkeit von Aktivitäten im Bereich Mathematik in Beziehung steht und darüber hinaus mit den mathematischen Kompetenzen der Kinder im Alter zwischen 3 und 6 Jahren assoziiert ist.

Eine vielfältige und anregungsreiche Lernumwelt in Familie und Kindergarten kann die frühe mathematische Kompetenzentwicklung von Kindern maßgeblich beeinflussen. Noch Jahre später sind positive Anregungsbedingungen in den Entwicklungsverläufen der Kinder erkennbar.



Das Projekt Early Math

Das durch die DFG geförderte Projekt *Frühe mathematische Entwicklung und die Bedeutung von Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen* nimmt die Entwicklung von Kindern ab einem Alter von zwei Jahren in den Blick und untersucht die Zusammenhänge zwischen dem Interaktionsverhalten frühpädagogischer Fachkräfte und der frühen Entwicklung mathematischer Kompetenzen bis zum Alter von 4 Jahren. Mit Hilfe einer experimentellen Förderstudie mit unterschiedlich gestalteten Fortbildungen sollen Rückschlüsse auf jene relevanten Faktoren gezogen werden, die die frühe mathematische Entwicklung beeinflussen und Anhaltspunkte für die künftige mathematische Interaktionsgestaltung im U3-Bereich liefern.

www.uni-bamberg.de/entwicklungspsychologie/forschung/earlymath

Literaturempfehlung

Dornheim, D. (2008). *Prädiktion von Rechenleistung und Rechenschwäche. Der Beitrag von Zahlen-Vorwissen und allgemein-kognitiven Fähigkeiten.* Berlin: Logos.

Dornheim, D., & Weinert, S. (2019). Kognitiv-sprachliche Entwicklung. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrerberuf* (S. 273-294). Heidelberg: Springer.

Lehrl, S. (2018). *Qualität häuslicher Lernumwelten im Vorschulalter. Eine empirische Analyse zu Konzept, Bedingungen und Bedeutung.* Springer: Wiesbaden.

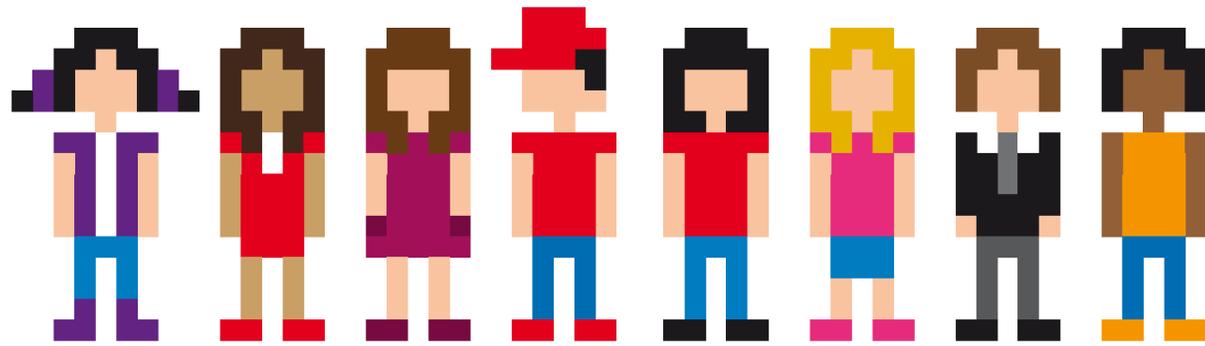
Lehrl, S., Kluczniok, K. & Roßbach, H.-G. (2016). Longer-term associations of preschool education: The predictive role of preschool quality for the development of mathematical skills through elementary school. *Early Childhood Research Quarterly* 36, 475-488.

Old Dogs and New Tricks?

Development, significance and promotion of early numerical knowledge



How do children make sense of the world of numbers and quantities? When can children even begin learning to count? Why do levels of mathematical competence vary so widely between school-age children? And what is beneficial - or detrimental - to mathematical development? Various projects in the department of developmental psychology are looking into these questions in order to better understand the overarching issue of the development, requirements and significance of early mathematical competence.



von Alexander Werner, Anja Gärtig-Daugis und Ute Schmid

Von Algorithmen und Pixeln

Wie informatische Grundlagen analog vermittelt werden können

Damit Kinder digitale Medien als kreative Werkzeuge begreifen, müssen sie diese souverän nutzen, deren Funktionsweise aber auch hinterfragen können. Der integrative Ansatz der Forschungsgruppe Elementarinformatik (FELI) berücksichtigt eine medienpädagogische Perspektive, die die Vermittlung informatischer Grundkenntnisse mit einbezieht. Hierzu muss Kindern, pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften gleichermaßen ein leichter Einstieg in das spannende Gebiet der Informatik ermöglicht werden.

Kinder wachsen in einer Welt auf, in der sie zunehmend von Informationstechnologien umgeben sind. Um sich an der Informationsgesellschaft aktiv beteiligen und diese mitgestalten zu können, ist ein reflektierter Umgang mit digitalen Medien nötig. Dies bedeutet neben der Vermittlung der Nutzung und Anwendung von Medien auch ein tieferes Verständnis für grundlegendere Prinzipien und Konzepte. Dies ist sinnvoll da gerade digitale Werkzeuge einem sehr schnellen Wandel unterworfen sind und reines Handlungswissen daher schnell veraltet. Konkret heißt das, dass man nicht lernen sollte „Wo man klicken muss“, sondern durch informatische Grundlagen versteht, „wie etwas funktioniert“. Nur so kann sichergestellt werden, dass digitale Medien als Werkzeuge zur (kreativen) Gestaltung der Umwelt verstanden und genutzt werden können.

Die Vermittlung informatischer Inhalte und Kompetenzen kann bereits im Vor- und Grundschulalter erfolgen. Häufig wird in diesem Zusammenhang der Begriff des Computational Thinkings

erwähnt. Dieser beschreibt eine Reihe kognitiver Prozesse, die beispielsweise für eine spätere Tätigkeit in der Informatik im Allgemeinen und beim Programmieren im Speziellen von Vorteil sind. Darunter fallen beispielsweise Prozesse wie Abstraktion, das Zerlegen von Problemen in Teilprobleme oder logisches Denken.



Abbildung 1: Illustration anhand von Legosteinen (Links) und Experimentiermaterial in Form eines Legespiels (Mitte) zum Konzept „Pixel“. An dieses kann beim Einstieg in die Programmierung (Rechts) angeknüpft werden.



Um diese Themen näher zu beleuchten hat sich 2015 die interdisziplinäre Forschungsgruppe Elementarinformatik (FELI) an der Universität Bamberg gegründet. Diese blickt auf mittlerweile über 10 Jahre an praktischen Erfahrungen bei der Konzeption und Durchführung von Workshops für Kinder verschiedener Altersstufen zurück. Aus diesen Erfahrungen und sowohl fachwissenschaftlichen als auch pädagogischen und psychologischen Grundlagen wurde ein integrativer Ansatz zur Vermittlung informatischer Kompetenzen für die Vor- und Grundschule entwickelt.

Experimentierkiste Informatik

Ein Bestandteil des Ansatzes ist die Experimentierkiste Informatik, die verschiedene Module zu informatischen Themen (z. B. „Pixel“, „Von analog zu digital“, „Algorithmen“) enthält. Zunächst werden die Themen durch illustrierendes Material eingeführt. Lehrkraft und Schüler entdecken und benennen beispielsweise das Phänomen der Pixel und erarbeiten relevante Verknüpfungen, wie zum Beispiel das Konzept der Bildauflösung mit Hilfe von Legosteinen (vgl. Abbildung 1). Die Kinder dürfen für jedes Modul an unterschiedlichen Stationen arbeiten und werden durch unterschiedliche Experimentiermaterialien dazu angeregt selbst grundlegende Gemeinsamkeiten des behandelten Konzepts

zu entdecken und zu erfahren. Die Stationen beinhalten dabei analoge Spiel- und Erfahrungsmaterialien oder digitalen Medien wie Digitalkameras oder Tablets zum Fotografieren, Gestalten und Erstellen eigener Algorithmen. Der Einsatz dieser Medien ermöglicht Kindern, das zuvor kennen gelernte informatische Konzept am digitalen Medium wiederzuentdecken und mit der Funktionsweise von Computersystemen in Zusammenhang zu bringen.

Medienpädagogik und Informatik zusammen denken

Der Ansatz integriert auf diese Weise eine medienpädagogische sowie eine informatische Perspektive. So sollen Kinder erfahren können, wie sie Medien sinnvoll, sicher und reflektiert nutzen können und dabei bereits erste informatische Konzepte, wie unterschiedliche Repräsentationsarten oder Algorithmen, kennen lernen können. Die Vermittlung von Informatikkonzepten in Kombination mit alltagsbezogener Mediennutzung soll zu einem tieferen und ganzheitlichen Verständnis von digitalen Medien verhelfen. So sollen die Kinder angeregt werden „Wie-funktioniert-das-?“-Fragen zu stellen und statt bloßem Handlungswissen transferierbares Konzeptwissen aufzubauen.



Durch Erfahrung zu abstrakten Konzepten

Ein Beispiel für solches Konzeptwissen ist es zu verstehen, dass Information auf unterschiedliche Arten dargestellt werden kann. Das Thema „Pixel“ stellt einen einfachen und anschaulichen Zugang zum Thema „Digitale Repräsentation“ dar. Das Konzept beinhaltet, dass man Bilder auch mit Hilfe eines Rasters und einer binären Repräsentation (also mit



1en und 0en) darstellen kann und dass die Anzahl der Rasterzellen mit dem Detailgrad des Bildes zusammenhängen. Zur Vermittlung dieses Konzepts können beispielsweise Ausmalbilder oder Legespiele genutzt werden, bei denen dasselbe Konzept immer wieder auftritt.

Für den Konzepterwerb stützt sich der Ansatz theoretisch auf Aspekte der Montessori-Pädagogik und das analoge Schließen und den daran anknüpfenden Generalisierungsprozess. Die Auseinander-



setzung mit vielen unterschiedlichen Erfahrungsmaterialien, denen ein gleiches abstraktes Konzept zu Grunde liegt, bietet die Möglichkeit die Gemeinsamkeiten der Beispiele zu erkennen und auf ein übergeordnetes Konzept zu schließen. Die Lehrkraft soll durch das illustrierende Material zudem noch einmal explizit auf die zu vermittelnden Konzepte hinweisen.

Der Alltagsbezug und der Einsatz digitaler Medien betont zudem eine anwendungsbezogene Perspektive, um die Kinder zu motivieren und kreative Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien aufzuzeigen. Dies kann für das Konzept „Pixel“ ein digitales Malprogramm aber auch ein erstes Programmierprojekt zur Ausgabe von Information über eine Pixelmatrix sein (vgl. Abbildung 1).

Berührungängste abbauen und Einstiegshürden verkleinern

Ein weiterer wichtiger Aspekt des Ansatzes ist die Verringerung von Einstiegshürden bei Fach- und Lehrkräften. Häufig wird bei Medienkonzepten lediglich digitale Technik angeschafft und übersehen, dass Lehrkräfte ohne Konzepte und angemessen aufbereitete Handreichungen, oft Schwierig-

Literaturempfehlung

Gärtig-Daug, A. / Werner, A. / Schmid, U. (2019): Wie funktioniert das? - Informatische Konzepte in der Vor- und Grundschule spielerisch begreifen und anwenden. In: Pasternak, A. (Hrsg.): Informatik für alle. Lecture Notes in Informatics (LNI). Gesellschaft für Informatik, Bonn 2019, 377

Schmid, U. / Weitz, K. / Gärtig-Daug, A. (2018): Informatik in der Grundschule. Eine informatisch-pädagogische Perspektive auf informatikdidaktische Konzepte. Informatik-Spektrum, 41 (3), 200 - 207. Online first, 16.05.2018.

Gärtig-Daug, A. / Weitz, K. / Wolking, M. / Schmid, U. (2016): Computer science experimenter's kit for use in preschool and primary school (WiPSCE Practical Report) (375.2 KB). In: J. Vahrenhold & E. Barendsen (Hrsg.): WiPSCE ,16: Proceedings of the 11th Workshop in Primary and Secondary Computing Education, 66 - 71.

keiten haben Medien sinnvoll in Ihrem Unterricht mit einzubinden. Informatische Kompetenzen bleiben bei diesen Überlegungen in der Regel ganz außen vor. Nur wenn konkrete Unterrichtseinheiten ausgearbeitet vorliegen, werden Lehrkräfte die vorhandene Hardware auch nutzen. Da Informatik in der Grundschule nicht als eigenes Fach besteht, sondern als Querschnittsdisziplin angelegt ist, sind in den umfangreichen Handreichungen der Experimentierkiste auch Vorschläge zur Einbindung in den jeweiligen Fachunterricht enthalten.

Ein Raum zum Lehren, Lernen und Forschen

Die Wirkung und Passung der entwickelten Konzepte muss selbstverständlich empirisch geprüft werden. Erste Untersuchungen zeigen, dass die Handreichung und die illustrierenden Materialien für Fach- und Lehrkräfte geeignet sind und die Kinder gut mit dem Experimentiermaterial zurechtkommen. In einer querschnittlichen Pilotstudie wurde untersucht ob sich der Einsatz der Kisten auf die Art der Beschreibung informatischer Kon-



Abbildung 2: Das FELI-Lab. Ein digitales Lern- und Lehrlabor zur Erforschung des Erwerbs informatischer Kompetenzen.

zepte auswirkt und inwieweit digitale Medien tiefer hinterfragt werden. Erste Ergebnisse zeigen, dass viele Kinder in der Lage sind ihre Mediennutzung zu hinterfragen und erste informatische Konzepte beschreiben können. Welche Wirkung eine kontinuierliche Einbindung der Materialien in den Unterricht hat muss jedoch noch weiter untersucht werden.

Darüber hinaus werden im aktuell laufenden Projekt (Digitales Lernlabor für Vor- und Grundschule) weitere Module für die Kiste entwickelt und empirisch erprobt. Im Rahmen des Projekts wurde ein Lernlabor in Räumen der Martinschule Bamberg eingerichtet (vgl. Abbildung 2). Hier sollen in Workshops für Fach- und Lehrkräfte und deren Klassen aus Stadt und Landkreis Bamberg die Materialien der Experimentierkiste weiter evaluiert und deren Einfluss auf die zu Grunde liegenden Kompetenzen des Computational Thinkings untersucht werden.

Of Algorithms and Pixels

Finding an analogue approach to teaching computer science fundamentals

If children are to understand digital media as creative tools, they have to be able to use them competently, and they also have to be able to reflect on how they work. The FELI Research Group for Elementary and Primary Computer Science has developed an integrative approach that incorporates a media education perspective focused on teaching basic computer science concepts. This means that education specialists and teachers must all receive a simple introduction to the exciting field of computer science.

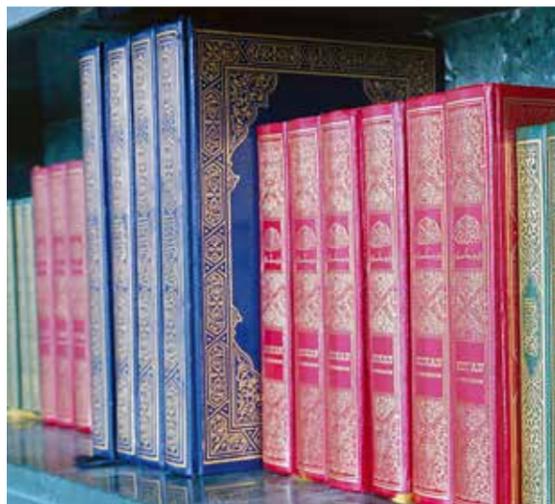
Arabisch in der Schule

Projektentwicklung
in Theorie und Praxis

von Lale Behzadi
und Peter Konerding



Arabisch ist eine Weltsprache. Es spricht deshalb viel dafür, ein Angebot für leistungsstarke und spracheninteressierte Schülerinnen und Schüler zu schaffen, Arabisch bereits in der Schule zu lernen. Außerdem ist das Forschungsfeld der Sprachvermittlung Arabisch noch eine sehr junge Disziplin. Die Bamberger Arabistik engagiert sich einerseits in der wissenschaftlichen Erforschung der Arabischdidaktik und erprobt andererseits ein Wahlangebot Arabisch in der Schule, um auf diese Weise sowohl theoretisch als auch praktisch das Forschungsfeld Arabisch als Fremdsprache weiterzuentwickeln.



Das Forschungsfeld *Arabisch als Fremdsprache* (AraF, engl.: „Teaching Arabic as a Foreign Language“ [TAFL], arab.: „اللغة العربية للناطقين بغيرها“) ist noch sehr jung und außerordentlich dynamisch. Die Anzahl an Arabisch-Lehrwerken ist in den vergangenen Jahren gestiegen; ebenso ist eine Zunahme an wissenschaftlichen Publikationen zu verzeichnen, die sich verschiedenen Methoden der Vermittlung des Arabischen widmen. Diese Entwicklung macht sich jedoch vor allem im angelsächsischen Raum und der arabischen Welt selbst bemerkbar, wo sich mittlerweile einzelne Forschungs- und Lehrinrichtungen zur Gänze der neuen Disziplin widmen.

Um die Arabischdidaktik auch in Deutschland zu stärken, hat sich die Bamberger Arabistik in den

لسنة ربيعنا للحق أصغر من ينطق بالحق
جبران خليل جبران

letzten Jahren federführend an verschiedenen Initiativen beteiligt und konkrete Projekte durchgeführt (s. Info-Kasten). Dazu zählt insbesondere die Gründung des Fachverbands Arabisch e. V. 2016 in Bamberg. Außerdem setzt sie sich seit drei Jahren intensiv für die Einführung von Arabisch als Wahlangebot in der Schule ein.

Begeisterung für Arabisch in der Schule

Seit 2017 führt die Arabistik in Bamberg an mehreren Gymnasien in Bamberg, Nürnberg und Forchheim ein Wahlangebot in Arabisch durch. Dabei handelt es sich nicht um herkunftssprachlichen Unterricht, sondern um ein Zusatzangebot in einer modernen Fremdsprache mit über 300 Millionen Sprecherinnen und Sprechern und einer ungleich höheren Anzahl an Menschen, die das Arabische als Zweit- oder Verkehrssprache erlernen. Die Schülerinnen und Schüler haben keine oder nur wenige Vorkenntnisse und erhalten Arabischunterricht im Umfang von zwei Wochenstunden. Sie lernen das arabische Alphabet kennen und erwerben diejenigen sprachlichen Mittel, die sie für alltägliche Gesprächssituationen auf dem Niveau A1 des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen brauchen. Dieser Wahlunterricht wurde und wird in Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl für Schulpädagogik begleitet und untersucht; eine erste Publikation bezüglich der Motivation, die Schülerinnen und Schüler dazu bewegt, neben dem anspruchsvollen Pflichtunterricht freiwillig die distante Fremdsprache Arabisch zu erlernen, ist bereits erschienen. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die meisten Kinder und Jugendlichen für Arabisch begeistern, weil es aus ihrer Sicht eine spannende Alternative zu den üblicherweise unterrichteten Schulfremdsprachen darstellt und sie Einblick in eine ihnen in der Regel völlig fremde, aber immer wichtiger erscheinende Kultur erlangen.



Initiativen der Arabistik

Gründung des Fachverbands Arabisch e. V. 2016 in Bamberg, der Arabischlehrenden und Arabistikstudierenden ein Forum der Vernetzung und des Austausches bietet. Thema der diesjährigen Tagung in Heidelberg: „Sprachliche Vielfalt vermitteln: Diglossie im Arabischunterricht.“

Organisation der Tagungen: Arabischdidaktik im deutschsprachigen Raum (2018), Kompetenzorientierung im Arabischunterricht (2019)

Organisation mehrerer DAAD-finanzierter Workshops in Kooperation mit der Universität Oran I (Algerien), der Universität Mohamed V. in Rabat (Marokko) und der American University of Beirut (Libanon)

Aufbau eines internationalen Forschungsnetzwerks zur Vernetzung deutscher und arabischer Institutionen und Förderung junger Forschenden aus dem AraF-Bereich

www.uni-bamberg.de/arabistik

Literaturempfehlung

Lale Behzadi, Peter Konerding, Christian Nerowski: Arabisch als moderne Fremdsprache im Schulunterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24: 2, 2019, 405-425.





Was wird unterrichtet?

El Guennouni: Die Kinder lernen in diesem Schuljahr das arabische Alphabet kennen. Mit einem Grundlagenwortschatz sowohl im modernen Standardarabisch als auch in der gesprochenen Varietät werden die Schülerinnen und Schüler für die sprachliche Diversität des arabischen Raumes sensibilisiert.

Denzler: Am Ende des Jahres werden die Kinder das arabische Alphabet und leichte Dialoge auf Hocharabisch beherrschen. Mir persönlich ist es sehr wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht etwas über die arabische Kultur und Gesellschaft erfahren. Besonders im Bereich Geographie der arabischen Welt existieren teilweise große Wissenslücken. Darüber hinaus werden wichtige Wendungen verschiedener Dialekte unterrichtet.

Konerding: Schwerpunkte waren ganz klar die Alltagskonversation und die Einführung in die arabische Schrift. Interessanterweise hatten meine Schülerinnen und Schüler weniger Schwierigkeiten mit der ungewohnten Lautung des Arabischen als gedacht. So konnte ich trotz des knappen Zeitrahmens auch grundlegende Kenntnisse der arabischen Geographie und Kultur vermitteln.



Als Lehrkräfte fungierten Lehrende der Professur für Arabistik sowie Studierende des gleichnamigen Masterstudiengangs (v.l.): Masterstudentin Imane El Guennouni, Dr. Peter Konerding, wissenschaftlicher Mitarbeiter, und Masterstudentin Anna-Lena Denzler.

Die drei Lehrkräfte berichten von ihren Erfahrungen

Wo wird unterrichtet?

Imane El Guennouni: Ich unterrichte seit diesem Schuljahr jahrgangübergreifend Arabisch als Wahlfach am Hans-Sachs-Gymnasium in Nürnberg. Der Großteil hat sich ohne Vorkenntnisse für das Erlernen der Sprache entschieden. Hierbei haben die Eltern eine große Rolle gespielt und ihre Kinder dazu ermutigt, Arabisch anstatt eines anderen Wahlfachs zu nehmen.

Anna-Lena Denzler: Ich unterrichte am Herder- und am Ehrenbürg-Gymnasium in Forchheim. Die Schülerinnen und Schüler haben fast ausschließlich keinerlei Vorkenntnisse der arabischen Sprache. Das Alter der Schüler ist sehr unterschiedlich, sie besuchen die Klassenstufen acht bis zwölf.

Dr. Peter Konerding: Ich habe im Schuljahr 2017/18 am Franz-Ludwig-Gymnasium in Bamberg und 2018/19 am Hans-Sachs-Gymnasium in Nürnberg unterrichtet. Meine Schülerinnen und Schüler hatten in der Regel gute Noten in den Fremdsprachen und wollten die Gelegenheit wahrnehmen, etwas 'Exotisches' zu lernen.

Wie wird unterrichtet?

El Guennouni: Im Laufe meines Masters in Arabistik an der Universität Bamberg konnte ich mehrere Kurse zur Fachdidaktik des Arabischen belegen, bei denen ich die Grundlagen des Unterrichtens erlernen konnte und nun in meinem Arabischunterricht einfließen lassen kann.

Denzler: Bei der Unterrichtsvorbereitung habe ich viele Freiheiten, muss aber auch viel vorbereiten, da es keinen Lehrplan oder ein für diesen Zweck entworfenes Schulbuch gibt. Daher nutze ich verschiedene Bücher (vor allem aus dem Bereich der Erwachsenenbildung) und erstelle zudem selbst Arbeitsblätter. Auch den zu vermittelnden Inhalt wähle ich selbst. Das Erlernen der arabischen Sprache benötigt viel Zeit und Arbeitsaufwand. 90 Minuten pro Woche sind hierfür sicherlich zu wenig. Zudem haben die Schülerinnen und Schüler viele andere Verpflichtungen. Dennoch ist es auffällig, dass die meisten von ihnen sehr motiviert sind und sich gut auf den Arabischunterricht vorbereiten.

Konerding: Ich habe versucht, mediale Abwechslung in den Unterricht zu bringen, um nicht nur auf Bücher und Arbeitsblätter angewiesen zu sein. Das betrifft vor allem audiovisuelle Online-Formate, die einen direkten und aktuellen Zugang zur arabischen Sprache und Kultur ermöglichen, von dem ich während meines Arabischstudiums nur träumen konnte. Außerdem sollten die Kinder in meinen Klassen so viel Gelegenheit zum Sprechen bekommen wie möglich. Die Lernenden sollen erfahren, dass sie ihre Arabischkenntnisse tatsächlich anwenden können.

Sollte dieses Angebot weitergeführt und ausgebaut werden?

El Guennouni: Eltern sowie Schülerinnen und Schüler haben mir gegenüber den Wunsch nach einer Fortsetzung des Kurses geäußert, so dass Kinder unterschiedlicher Niveaus einen separaten Unterricht besuchen und somit ihre erworbenen Kompetenzen gezielt weiter ausbauen können. Das Interesse an Arabisch als Wahlangebot an den Schulen ist mit steigender Tendenz stark vorhanden.

Denzler: Ich finde es sehr wichtig, dass ein Wahlkurs Arabisch an ausgewählten Schulen in Deutschland eingeführt wird, da Arabisch zu den wichtigsten Sprachen der Welt gehört. Außerdem ist das Erlernen der arabischen Sprache im Erwachsenenalter, zum Beispiel an der Universität, schwieriger und dauert sehr lange. Diesen Prozess könnte man erleichtern, wenn man bereits in der Schule Vorkenntnisse der arabischen Sprache erhält.

Konerding: Davon bin ich überzeugt, sonst hätte ich das Projekt nicht mitinitiiert! In einem großen Bundesland wie Bayern mit seiner global aufgestellten Exportwirtschaft sollte die Möglichkeit bestehen, an einzelnen Gymnasien auch außereuropäische Fremdsprachen wie Arabisch zu erlernen – am besten staatlich kontrolliert, konfessionell ungebunden und mit gut ausgebildeten und engagierten Lehrkräften. Im Fach Chinesisch ist dies teilweise schon gelungen – beim Arabischen haben wir noch einen langen Weg vor uns.

Arabic in School

Project development in theory and in practice



Arabic is a world language, and as such, there is much to be said for creating a framework in which motivated, language-oriented students can begin learning the language in school. Additionally, the research field surrounding Arabic language teaching is still very young. On the one hand, Bamberg's Arabic studies department is involved in the academic exploration of Arabic didactics, and on the other hand, it is testing an elective school Arabic programme in order to both theoretically and practically advance research in Arabic as a foreign language.

von Barbara Drechsel und Daniela Sauer

Das Projekt *Beratung im schulischen Kontext (BERA)*

Beraten kann & muss man lernen

Wer sich Lehrerinnen und Lehrer vorstellt, sieht vor allem Personen vor der Klasse stehen und unterrichten, große Stapel Aufsätze korrigieren, Zeugnisse schreiben und an Lehrerkonferenzen teilnehmen. Dass Lehrkräfte in ihrem Berufsalltag einer Vielzahl von Beratungsanlässen und -situationen gegenüberstehen, ist im landläufigen Berufsbild weniger präsent. Seit vier Jahren widmet sich das WegE-Teilprojekt BERA der Aufgabe, angehende Lehrkräfte auf ihre Beratungsaufgabe hinzuweisen, Interesse zu wecken und ihnen Wissen und erste Fertigkeiten zu diesem Thema mitzugeben. Und auch die andere Seite gehört dazu: sich bei Bedarf beraten zu lassen und Unterstützung einzuholen.

In der Schule: Immer wieder kommt es vor, dass in der Sprechstunde – oder auch am Rande einer Unterrichtsstunde, in der Klassenzimmertüre stehend – Lehrkräfte die ersten Ansprechpartner sind: für die Mutter, die einen Leistungsabfall der Tochter damit erklärt, dass die Trennung der Eltern gerade dramatisch verläuft; für die Eltern, die besorgt über den Alkoholkonsum und die falschen Freunde ihres Heranwachsenden sind; für den Schüler, der am Anspruch der Eltern, die Nachfolge im Handwerksbetrieb zu übernehmen, verzweifelt, oder die Schülerin, die verzweifelt Rat sucht, weil das Zwischenzeugnis wieder schlecht ist, obwohl sie so viel gearbeitet hat.

Im Beraten sind Lehrkräfte im Gegensatz zu den Angehörigen schulischer Fachdienste und außerschulischer Unterstützungssysteme keine Profis. Über viele Stunden des alltäglichen Lebens sind sie aber im engen Kontakt mit Schülerinnen und Schülern und indirekt deren Familien. Häufig verbringen sie mehr Zeit mit Kindern, als deren eigene Eltern. Wie in den genannten Beispielen begegnet Lehrkräften in ihrem Berufsalltag das Leben in allen Facetten und immer wieder müssen sie reagieren oder sind in der Situation, anhand bestimmter Beobachtungen aufmerksam zu machen und Rückmeldung zu geben. Ihren Schülerinnen und Schülern gegenüber haben Lehrkräfte noch weitere Beratungsverpflichtungen: die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen ist eine der Voraussetzungen für das lebenslange Lernen, das heute allen Mitgliedern der Gesellschaft abverlangt wird. Schließlich sind Lehrkräfte auch in engem Kontakt mit Schülerinnen und Schülern, die auf ihre Abschlüsse zugehen und sich bezüglich Studium oder Beruf orientieren müssen. Beraten will jedoch gelernt sein.

Beratung im schulischen Kontext ist ein auch in der Lehrerbildung und in der Lehrerbildungsforschung bisher wenig sichtbares Thema. Häufiger als früher fungieren Lehrkräfte als Beraterin oder Berater ihrer Schülerinnen und Schüler, z.B. in der Anleitung und Begleitung zum selbstständigen



Lernen oder in der Berufs- und Studienwahl. Eine gelingende Erziehungs- und Bildungspartnerschaft geht in vielen Fällen mit der Beratung von Eltern durch Lehrkräfte einher. Weil Eltern einen beträchtlichen Einfluss auf den Bildungserfolg ihrer Kinder haben, sollten Schulen die Ressource einer (beratenden) Zusammenarbeit mit den Elternhäusern der Schülerinnen und Schüler systematisch nutzen. Für ihre künftigen Beratungsaufgaben müssen Lehramtsstudierende jedoch häufig zunächst sensibilisiert werden.

Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung deutschlandweit an 50 lehrerbildenden Standorten finanzierten Qualitätsoffensive Lehrerbildung, für die in Bamberg knapp 7 Millionen Euro eingeworben werden konnten (www.uni-bamberg.de/wege), ermöglicht dies im Teilprojekt BERA – Beratung im schulischen Kontext.

Umdenken erforderlich

Die theoretische Grundposition des Projekts ist, Beratung nicht als ‚Ratschläge‘ zu verstehen und die – nach Meinung der Lehrkraft – ‚korrekte‘ Handlung quasi zu verordnen. Vielmehr geht es darum, in aktuellen Anforderungssituationen Orientierung

zu bieten und die ratsuchende Person bezüglich Zieldefinition, Handlungsoptionen sowie der Planung der nächsten Handlungsschritte zu unterstützen. Lehrkräfte sind es dagegen eher gewohnt, Wissen zu vermitteln, und müssen wie jeder Mensch erst einmal umdenken, wenn es darum geht, andere bei der Bearbeitung und Lösung ihrer Probleme zu begleiten.





Beratung lernen – Beratung lehren

In der Bamberger Lehrerbildung werden Studierenden bereits zu einem frühen Zeitpunkt verschiedene kompetenzorientierte Lerngelegenheiten zur Verfügung gestellt, die zunächst Theorie- und Wissensvermittlung beinhaltet: Beratungstheorien mit den entsprechenden zugrundeliegenden Menschenbildern, aus denen eine bestimmte Beratungshaltung resultiert, werden ebenso thematisiert wie Rollenkonflikte, die nur bedingt gegebene Freiwilligkeit und begrenzte zeitliche Ressourcen als besondere Herausforderungen für die Gestaltung gelingender Beratungsgespräche. Schließlich gilt es auch, Wissen zu kritischen Situationen zu erwerben: „Wann kann und muss ich eine Beratungssituation nicht mehr alleine meistern? An wen kann ich mich wenden?“

Beratung üben

Beratung kann aber nicht nur theoretisch gelernt werden. Die Lehrveranstaltungen beinhalten immer Trainingskomponenten, die Beratungsskills wie aktives Zuhören oder systemisches Fragen fokussieren. Weiterhin können spezifische Beratungskompetenzen erworben werden, beispielsweise in der Lernberatung, wo Studierende im Tandem und begleitet durch Mentorinnen und Mentoren lernen, üben und reflektieren, Schülerinnen und Schüler beim selbstregulierten Lernen zu beraten. Hier steht unter anderem das pädagogisch-psychologische Fachwissen, zum Beispiel zur Vermittlung von Lernstrategien im Mittelpunkt.

Sich helfen zu lassen, ist professionell

Im Kompetenzzentrum für Beratung im Schulschen Kontext (ZeBera) im Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (ZLB) laufen die genannten Aktivitäten in Forschung und Lehre zum Thema schulische Beratung zusammen: Studierende können ein Praktikum absolvieren oder als eine Art Selbsterfahrung kennenlernen, wie es ist, sich von anderen beraten zu lassen. In diesem Kontext versteht sich das ZeBera auch als ein Ort der Gesundheitsprävention, das dazu beitragen soll, angehenden Lehrkräften zu vermitteln, dass es zu ihrer Professionalität gehört, sich selbst bei fachlichen wie persönlichen Problemen beraten zu lassen. Das Thema Kollegiale Beratung spannt auch einen Bogen in die dritte, die Fortbildungsphase der Lehrerbildung.



Literaturempfehlung

Fricke, J., Bauer-Hägele, S., Horn, D., Grötzbach, D., Sauer, D., Paetsch, J., Drechsel, B. & Wolstein, J. (2019). Peerlearning in der Lehrer*innenbildung. Gemeinsam und auf Augenhöhe lernen. In *Journal für lehrerInnenbildung*, 3, 16-29. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sauer, D. (2018): Professionelle Beratung. In: Gläser-Zikuda, M., Harring, M. & Rohlf, C. (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster: Waxmann.



In einem Testgespräch beraten Studierende eine besorgte Mutter, die von einer Schauspielerin gespielt wird.

Weiterführende Informationen zum Projekt

www.uni-bamberg.de/wege/bera

... und zu den Angeboten des Beratungszentrums:

www.uni-bamberg.de/wege/bera/querschnittsmodul-beratung

www.uni-bamberg.de/wege/bera/praktikum

www.uni-bamberg.de/wege/bera/angebote-des-beratungszentrums

Forschung zum Thema

Ziele des Seminars *Beratung lernen – Beratung lehren* sind, angehende Lehrkräfte zu sensibilisieren, zu motivieren und Gelegenheiten zu schaffen, Beratungs-Skills einzuüben und sich dabei als selbstwirksam zu erleben. Dabei spielen reflexionsbezogene und praktische Lerngelegenheiten in Kleingruppen eine besondere Rolle. Um dies in den großen Kohorten im Lehramt zu ermöglichen, wird auf ein Peer-Learning-Format zurückgegriffen, eine evidenzbasierte Konzeption eines Theorie-Praxis-Seminars, in dem erfahrenere Studierende (der Schulpsychologie und des Beratungslehramts, die für diese Aufgabe speziell trainiert werden) ihre Mitstudierenden anleiten. Die Forschungsergebnisse bescheinigen dem innovativen Format gute Erfolge hinsichtlich der genannten Kompetenzziele Bewusstsein, Motivation, Selbstwirksamkeit, selbsteingeschätzter Beratungskompetenz (Drechsel et al., 2019) und

ermutigen – ebenso wie die sehr positiven Rückmeldungen der Studierenden – zur Weiterentwicklung des Formats.

Derzeit ermittelt eine Pilotstudie die Potentiale der beratungsbezogenen simulationsbasierten Kompetenzmessung: Studierende beraten eine Schauspielerin, die eine besorgte Mutter spielt, vor und nach dem Seminar. Herauszufinden, ob es über dieses Testformat möglich ist, Veränderungen in der Beratungskompetenz abzubilden, ist ein Ziel der Studie.

Drechsel B., Sauer D., Paetsch J., Fricke J. & Wolstein J. (2020) Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden im erziehungswissenschaftlichen Studium evidenzbasiert fördern – Das Bamberger Peer-Beratungstraining. In: I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Hrsg.) *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung*. Edition ZfE, 4, 193-216. Wiesbaden: Springer VS

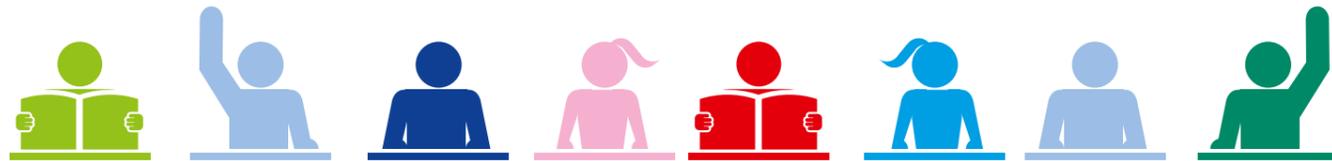
Counselling Can and Must be Learned

The BERA project for school counselling

When we picture teachers, we primarily see people standing and teaching in front of a class, correcting large stacks of essays, writing school reports and attending staff conferences. The fact that teachers are regularly confronted with a wide variety of occasions and situations in which they must provide counsel is all but absent in the common perception of the profession. For the last four years, the WegE programme's BERA subproject has been committed to making prospective teachers aware of their role as counsellor, sparking their interest and providing them with the knowledge to develop skills in this area. But the programme also works in both directions: It also provides advisory services and support for participants who need it.

von Nora Heyne, Martin Nugel und Annette Scheunpflug

Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer



Erfahrungen aus der Einführung eines interdisziplinären Seminars im Rahmen des Projektes BilVer

Um Lehramtsstudierende auf die Herausforderungen im beruflichen Alltag vorzubereiten, werden in dem Projekt „Bildungswissenschaft im Verbund“ (BilVer) neue Lehrformate für das Lehramtsstudium erschlossen und erprobt. Erste Erfahrungen aus der Einführung von interdisziplinären Lehrveranstaltungen sind positiv: Studierende erwerben komplexe Wissensinhalte und lernen, diese zu verknüpfen. Außerdem wird der Anwendungs- und Berufsbezug der vermittelten Lehrinhalte erhöht.

7G – das ist nicht der neueste Standard für mobiles Internet, sondern die Formel für klassischen Unterricht. Demzufolge unterrichtet der *gleiche* Lehrer, respektive die *gleiche* Lehrerin, alle *gleichaltrigen* Schülerinnen und Schüler im *gleichen* Tempo mit dem *gleichen* Material im *gleichen* Raum mit den *gleichen* Methoden und dem *gleichen* Ziel (vgl. Helmke 2011). Individualisiert ist dieser Unterricht nicht, sondern er folgt der „Sehnsucht nach Homogenität“ (Tillmann 2008). Doch mit der Konstruktion von Homogenität auf die – ja schon immer vorhandene

– Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler zu reagieren, verspricht angesichts veränderter Rahmenbedingungen immer weniger Aussicht darauf, Chancengleichheit zu erhöhen und Bildungsgerechtigkeit zu erreichen. Zu sehr hat sich die Schülerschaft in den letzten Jahrzehnten hinsichtlich ihrer sprachlichen, sozialen, ethnischen, religiösen und kulturellen Merkmale ausdifferenziert. Ihr angemessen zu begegnen, individuelle Förderansätze umzusetzen und Vielfalt konstruktiv zu nutzen, gilt als eine zentrale Herausforderung im schulischen Alltag dieser Zeit. Für die Lehrerprofessionalität hat diese Entwicklung weitreichende Folgen. Was müssen angehende Lehrerinnen und Lehrer wissen und können, um Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern und an ihren vielfältigen Voraussetzungen anzuknüpfen? Wie können sie darauf vorbereitet werden, dass sie es in ihrer beruflichen Praxis mit einer zunehmend heterogeneren Schülerschaft zu tun haben werden? Was bieten die verschiedenen Disziplinen im erziehungswissenschaftlichen Studium (EWS) dazu und wie können diese Lehrinhalte vermittelt werden, um zukünftige Lehrkräfte optimal auf die beruflichen Herausforderungen vorzubereiten?



Vielfalt als Herausforderung und Chance im schulischen Alltag

Um diesen Herausforderung zu begegnen, wurde im Rahmen des WegE-Teilprojekts *Bildungswissenschaft im Verbund (BilVer)* seit dem Sommersemester 2018 ein Seminkonzept entwickelt, nach dem Studierende Heterogenität multiperspektivisch reflektieren können. Im Sinne der Ziele von *BilVer* ist das Seminar einerseits interdisziplinär angelegt, um die Vernetzung der vermittelten Wissensinhalte zu erhöhen. Dazu eröffnen Lehrende aus der Allgemeinen Pädagogik, der Schulpädagogik, der Psychologie und der Grundschulpädagogik einen theoriegeleiteten und empiriebasierten Zugang und legen damit die Grundlage für kompetenzorientiertes Handeln. Andererseits folgt das Seminar dem Prinzip des *problembasierten Lernens* (Gijbels et al., 2013), in dem konkrete Anwendungssitua-

tionen zum Ausgangspunkt genommen werden, wodurch nach bisherigen Studienergebnissen Studierende unterstützt werden, komplexe Wissensinhalte zu erwerben, zu verknüpfen und diese ebenso in konkreten beruflichen Situationen zum Einsatz zu bringen. Umgesetzt wird dieses Lehrprinzip, indem die in dem Seminar vorgestellten Theorien, Erkenntnisse und Handlungsansätze aus den verschiedenen Fachdisziplinen in Bezug auf konkrete – in Unterrichtsvideos veranschaulichten – Alltagssituationen reflektiert werden. Damit wird, neben der Förderung der Vernetzung des vermittelten Wissens, ebenso der Anwendungs- und Berufsbezug der vermittelten Lehrinhalte – als weiteres Ziel des Projektes *BilVer* – im Vergleich zu bislang üblichen Lehrformaten erhöht.

Tabelle 1: Seminarablauf (Sommersemester 2019)

Seminarablauf												
Hinführung zum Thema „Umgang mit Heterogenität“	Block I: Heterogenität aus Sicht der verschiedenen Fachdisziplinen				Reflexion I	Block II: Ausgewählte Facetten von Heterogenität in disziplinübergreifender Betrachtung					Reflexion II	Abschlussreflexion und Evaluation
	Schulpädagogik	Grundschulpädagogik	Allgemeine Pädagogik	Psychologie		Leistung	Motivation	Soziale Herkunft	Religion	Sozialverhalten		

Angebot eines interdisziplinären Seminars als innovatives Lehrformat im Lehramtsstudium





Das Seminar gliedert sich in einen einführenden sowie einen vertiefenden Teil und enthält darüber hinaus mehrere Einheiten zur Reflexion. Im Zuge der Einführung entfaltet jede Disziplin ihren jeweils eigenen Blick auf Heterogenität und führt die Studierenden in die Struktur dieser Perspektive ein. Dabei treten fachspezifische Schwerpunktsetzungen hervor, die historische, gesellschaftstheoretische, institutions- und individuumbezogene Sichtweisen zueinander ins Verhältnis setzen. In den Reflexionseinheiten werden mithilfe von video-graphierten Unterrichtssituationen unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen beleuchtet. Entlang dieser Fallbeispiele werden Studierende auf der Basis erster Theorie- und Empiriekenntnisse dazu motiviert, verschiedene Heterogenitätsphänomene wahrzunehmen, zu beschreiben, zu reflektieren

Literaturempfehlung

Gijbels, D., van den Bossche, P., & Loyens, S. (2013). Problem-Based Learning. In J. Hattie & E. M. Anderman (Eds.). *International Guide to Student Achievement*. New York: Routledge.

Helmke, A. (2011): Interview in der ZEIT. Online im Internet:
<https://www.zeit.de/2011/51/Interview-Helmke>

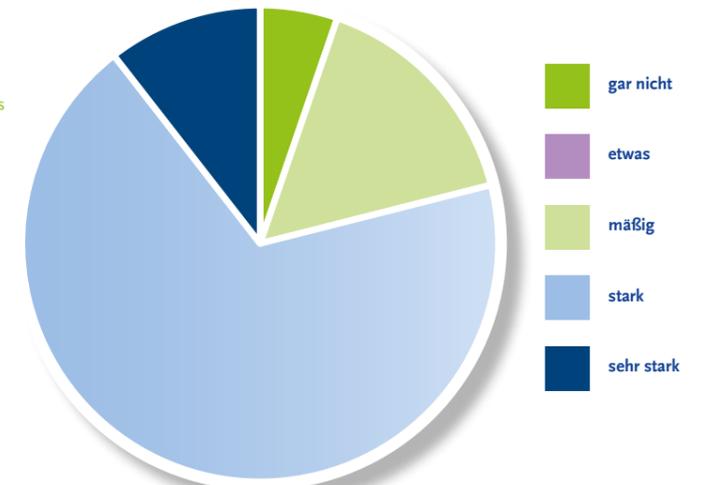
Tillmann, K.-J. (2008). Viel Selektion – wenig Leistung: Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In R. Lehberger & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht* (S. 62-78). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

ren und kontrovers zu diskutieren. Im Zuge dieser Auseinandersetzung mit alltagsnahen Problemstellungen werden schließlich erste Interventionsmaßnahmen erarbeitet und somit ein theorie- wie auch evidenzbasiertes Fundament für kompetenzorientierte Handlungsstrategien im Umgang mit Heterogenität aufgebaut. Während im einführenden Teil der jeweilige fachspezifische Blick entfaltet wurde, zentriert der Vertiefungsteil das Ineinandergreifen der Teildisziplinen bei der Betrachtung ausgewählter Heterogenitätsdimensionen (Motivation, Sozialverhalten, (Schul-)Leistung, Geschlecht und Religion). Durch das Zusammenspiel unterschiedlicher theorie- und empiriegestützter bildungswissenschaftlicher Perspektiven sollen die Studierenden gesellschaftliche, schulische, unterrichts- und individuumbezogene Zusammenhänge identifizieren, um dadurch eine tragfähige – da vernetzter gedachte – Grundlage für kompetenzorientiertes Handeln im Hinblick auf Heterogenität zu legen.

Interdisziplinärer Zugang als Angebot vielfältiger Perspektiven zum Umgang mit Heterogenität

Wie die Studierendenbefragung im Zuge der formativen Evaluation hervorbrachte, bietet das eingeführte Lehrformat aus Sicht der Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer (N = 20) verschiedene Vorzüge. Die Frage, ob es in dem Seminar gelingt, den Studierenden Zusammenhänge zwischen den Lehrinhalten der verschiedenen Fachdisziplinen zum Thema Umgang mit Heterogenität zu verdeutlichen, ist beispielsweise zu bejahen: Entsprechend lag die durchschnittliche Zustimmung, angegeben auf einer Skala von null bis vier, bei 3,05 (SD = 0,66). Ebenso fiel die Einschätzung der Nützlichkeit der vermittelten Inhalte für die spätere Berufspraxis, als weitere Fragestellung der Evaluation, sehr positiv aus (Mittelwert der Skala M = 2,18; SD = 0,70, Wertebereich der Skala von null bis drei). Mittelmäßig gut wurde die Übertragbarkeit der Lerninhalte auf praktische Anwendungssituationen eingeschätzt: So lag die durchschnittliche Zustimmung zu diesem Aspekt, auf einer Skala von null bis drei, etwas über dem Mittel (M = 1,69; SD = 0,60), sodass hier noch Optimierungsbedarf besteht. Der Nutzen des interdisziplinären Seminarkonzeptes, der in einer

Abbildung 1: Umfang des Mehrwertes des interdisziplinären Seminarkonzeptes aus Sicht der Studierenden (N = 20)



weiteren Frage eingeschätzt werden sollte, wurde hingegen sehr positiv bewertet: Die große Mehrheit der Studierenden gab an, dass das interdisziplinäre Seminarkonzept aus ihrer Sicht einen deutlichen Mehrwert hervorbrachte (vgl. Abbildung 1). Als Gründe dafür nannten sie mehrfach das Kennenlernen von verschiedenen Blickwinkeln, Sichtweisen wie auch Meinungen, die Diskussion darüber wie auch das Aufzeigen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den Perspektiven der verschiedenen Fachdisziplinen.

Interdisziplinäre Seminare als vielversprechendes Lehrformat im Lehramtsstudium

Vor dem Hintergrund der berichteten Erfahrungen wie auch der Vorschläge der beteiligten Lehrenden aus den verschiedenen Fachdisziplinen im Erziehungswissenschaftlichen Studium soll das Konzept der fachübergreifenden Seminare auch zukünftig das Lehrangebot der Otto-Friedrich-Universität Bamberg bereichern. Neben dem hier vorgestellten Seminar *Heterogenität aus interdisziplinärer Perspektive*, das unter anderem hinsichtlich der Übertragbarkeit der vermittelten Inhalte auf berufliche Alltagssituationen noch weiter optimiert wird, ist im Zuge des Projektes *BilVer* ein weiteres disziplinübergreifendes Seminar in Vorbereitung: Ab dem kommenden Wintersemester soll zusätzlich ein Seminar zum Thema *Digitalisierung in Schule und*



Unterricht angeboten werden, das – in einer Kooperation von Lehrenden der Allgemeinen Pädagogik, der Schulpädagogik, der Psychologie wie auch der Grundschulpädagogik – angehende Lehrkräfte dazu befähigt, die vielfältigen Anforderungen beim Lernen und Lehren mit digitalen Medien im Unterrichtsalldag zu meistern.

Handling Heterogeneity in the Classroom

Experience gained from introducing an interdisciplinary seminar within the BilVer project



In order to prepare future teachers for the challenges of their professional life, the BilVer project (*Bildungswissenschaft im Verbund*) is developing and testing new teaching formats for teacher training programmes. The introduction of interdisciplinary courses has produced positive initial results: students acquire complex informational content and learn how to link it. Additionally, the subject matter's occupational relevance and range of possible application are increased.

von Wilfred Uunk, Loreen Beier, Alessandra Minello und Hans-Peter Blossfeld

Warum wählen Frauen seltener MINT-Studienfächer?

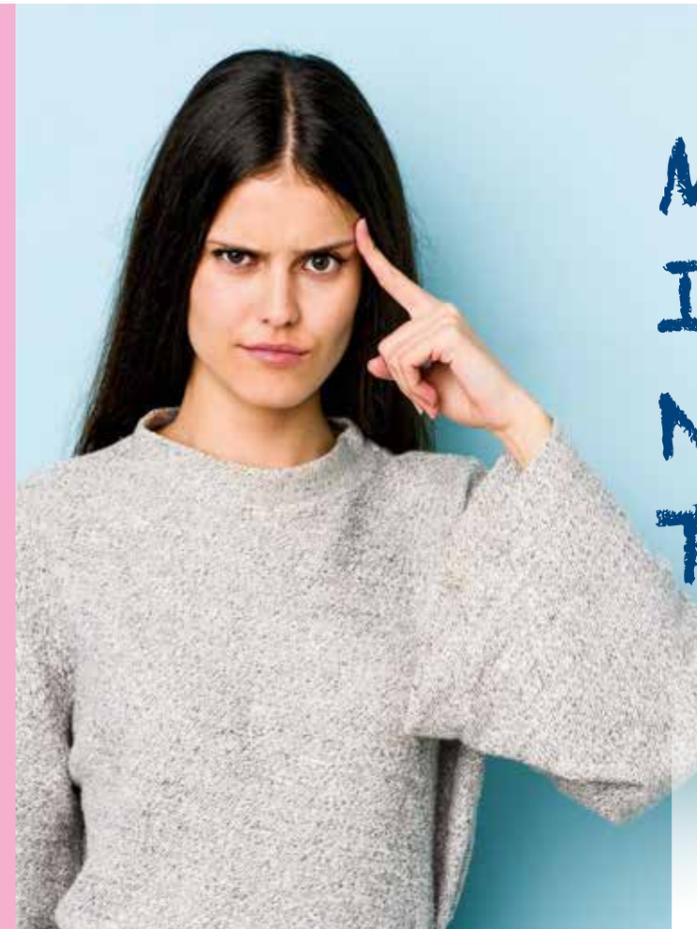
Der Einfluss der Mathematikleistung, geschlechtsspezifischer Lebensziele und der sozialen Herkunft

Frauen schreiben sich seltener als Männer in sogenannte MINT-Studienfächer ein. Statt dessen wählen sie häufiger sozialwissenschaftliche, geisteswissenschaftliche, künstlerische oder gesundheitswissenschaftliche Studienfächer. Da MINT-Berufe oft mit höheren Löhnen, sichereren Berufspositionen und besseren Aufstiegschancen verbunden sind, ist diese Studienfachwahl auch mit Geschlechterungleichheiten beim späteren Einkommen und Berufsverlauf verbunden. Wie lässt sich dieser Geschlechterunterschied bei der MINT-Studienfachwahl erklären? Bamberger Forschende nehmen die gängigen Erklärungsansätze unter die Lupe: die schulische Mathematikleistung, die unterschiedlichen Lebensziele von Männern und Frauen sowie den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Studienfachwahl.

In vielen US-amerikanischen Studien sind Geschlechterunterschiede bei der MINT-Studienfachwahl (also bei Fächern wie Mathematik, Ingenieurwissenschaften, Naturwissenschaften oder Technik) darauf zurückgeführt worden, dass Frauen in der Schule in Mathematik häufig schlechter abschneiden als Männer und sich bei mathematischen Aufgaben häufiger selbst als weniger kompetent einschätzen. Neuere empirische Studien für die USA, Kanada und Großbritannien stellen diese These jedoch zunehmend in Frage: Obwohl mit einer besseren Mathematikleistung durchaus die

Wahrscheinlichkeit steigt, ein MINT-Studienfach zu wählen, sind die Geschlechterunterschiede in Mathematik nicht so deutlich ausgeprägt, dass sie als Erklärung für die Geschlechterdifferenzen bei der MINT-Studienwahl dienen könnten. Dieser Befund dürfte auch für Deutschland zutreffen.

Bei den vorliegenden MINT-Fächerwahlstudien hat man sich allerdings hauptsächlich nur auf die Mathematikleistung an sich konzentriert. Was aber vielleicht wichtiger für die Studienentscheidung sein könnte, ist der Vergleich von Mathematikleistungen mit den Leistungen in anderen Fächern, insbesondere den Leistungen im sprachlichen Bereich. Dies ist insofern wichtig, als neuere Studien für Deutschland zeigen, dass sich zwischen Mädchen und Jungen die Leistungen im Fach Mathematik nur geringfügig unterscheiden, aber bei den Schülerinnen oft die Noten in Deutsch besser sind als im Fach Mathematik, während die männlichen Schüler häufig Mathematiknoten haben, die über den Leistungen in Deutsch liegen. Mit anderen Worten: Jungen sind in Mathematik *relativ* gesehen besser als in Deutsch und Mädchen sind in Deutsch relativ besser als in Mathematik. Eine erste Hypothese für die Bamberger Forschungen war deswegen, dass sich



Mathematik
Ingenieurwissenschaften
Naturwissenschaften
Technik

Verpflichtungen im späteren Lebenslauf besser mit Berufen im sozialen, sprachlichen, künstlerischen oder gesundheitsbezogenen Bereich vereinbaren können.

Schließlich könnte der familiäre Hintergrund einen wichtigen Beitrag zur Erklärung der geschlechtsspezifischen MINT-Wahl leisten. Aufgrund von stärker ausgeprägten Geschlechterstereotypen und -erwartungen in den unteren sozialen Schichten könnte man erwarten, dass die Geschlechterdifferenz in der MINT-Studienfachwahl bei Studierenden größer ist, falls die Eltern ein niedriges Bildungsniveau und/oder falls die Männer und Frauen einen Migrationshintergrund haben. Umgekehrt, sollten Männern und Frauen ohne Migrationshintergrund und/oder deren Eltern ein hohes Bildungsniveau haben, geringere geschlechtsspezifische Muster bei der MINT-Studienfachwahl zeigen.

Überprüfung der Thesen

Zur Überprüfung der Thesen haben die Bamberger Forscherinnen und Forscher in ihren empirischen Untersuchungen Längsschnittdaten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) zur Studienfachwahl von Erstsemestern an deutschen Universitäten des Wintersemesters 2010/2011 aus der sogenannten 'Startkohorte 5' verwendet. Für ihre Analyse nutzten sie eine Stichprobe von 12.193 Universitätsstudierenden im Alter von 18 bis 25 Jahren. Die Ergebnisse zeichnen ein differenziertes Bild und korrigieren die bisherigen Annahmen in wichtigen Punkten.

Frauen im Vergleich zu Männern seltener für ein MINT-Studium entscheiden, weil sie relativ gesehen in der Schule bessere Noten in Deutsch als im Fach Mathematik haben.

Geschlechterrollen und familialer Hintergrund als Erklärungsansatz

Ein weiterer Erklärungsansatz, der in der Literatur häufig für geschlechterspezifische Unterschiede bei der Entscheidung für ein MINT-Studium genannt wird, bezieht sich auf die noch immer vorherrschenden Geschlechterrollenerwartungen und -identitäten von Männern und Frauen. Frauen und Männer haben aufgrund dieser geschlechtsspezifischen Identitäten jeweils typisch unterschiedliche langfristige Lebensziele. So ist etwa ein hohes berufliches Einkommen besonders für junge Männer, die sich noch immer mit der männlichen (Haupt-) Ernährerrolle identifizieren, wichtiger als für junge Frauen, während für junge Frauen die Vereinbarkeit von Familie und Berufstätigkeit eine höhere Priorität besitzt als für junge Männer. Frauen könnten demnach geringere Präferenzen für einen MINT-Studiengang und eine entsprechende Berufskarriere haben, weil sie die antizipierten familiären





Wie in Tabelle 1 zu sehen ist, wählen Abiturientinnen seltener als Männer ein MINT-Studienfach. Sie entscheiden sich dafür weitaus häufiger für ein Fach, das dem Nicht-MINT-Spektrum zuzuordnen ist. Bei Männern ist die Studienfachwahl zwischen MINT- und Nicht-MINT-Fächern viel ausgeglichener. Es stellt sich damit die Frage, ob dieser Geschlechterunterschied mithilfe der relativen

Unterschiede von Mathematik- und Deutschnoten erklärt werden kann, und falls ja, ob dieser Einfluss stärker ist als der der Mathematiknote alleine. Außerdem überprüfen die Bamberger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler die Rolle der geschlechtsspezifischen Lebenszielpräferenzen und des familialen sozialen Hintergrunds.

Ihre empirischen Analysen zeigen zunächst, dass die Mathematiknote per se zwar die Wahrscheinlichkeit für ein MINT-Studium erhöht, den Geschlechterunterschied aber nur zu einem sehr kleinen Anteil (6%) erklärt. Wenn man jedoch bei den Studienanfängern die Mathematikleistung relativ zur Deutscheistung betrachtet, kann der Geschlechterunterschied bei der MINT-Wahl zu einem weitaus größerem Anteil (21%) erklärt werden. Das heißt, es kommt bei der MINT-Entscheidung wohl weniger auf die Mathematiknote alleine an, sondern darauf, in welcher Beziehung die Mathematikleistung zur Deutscheistung steht.

Betrachtet man im zweiten Schritt die häufig in der Literatur geäußerte Hypothese des Einflusses typischer Lebensziele von Frauen und Männern, stellt sich heraus: Ein hoher Einkommenswunsch ist danach für den männlichen (Haupt-)Ernährer etwas wichtiger als für Frauen und erhöht deswegen für junge Männer die Tendenz, ein MINT-Studienfach zu wählen. Und der größere Wunsch von Frauen nach einer guten Vereinbarkeit von Familie und Beruf im späteren Leben erhöht für junge Frauen die Neigung, sich für ein Studienfach aus dem Nicht-MINT-Bereich zu entscheiden. Insgesamt haben traditionell geprägte geschlechtsspezifische Lebensziele jedoch eine sehr geringe Erklärungskraft für den Geschlechterunterschied in der MINT-Studienfachwahl, da sich diese Lebensziele nicht stark zwischen jungen Männern und Frauen unterscheiden.

Zum Abschluss betrachteten die Bamberger Forscherinnen und Forscher noch den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Studienfachwahl. Es zeigt sich, dass eine höhere Bildung der Eltern und/oder ein eigener Migrationshintergrund zwar einen Einfluss auf die Wahl eines MINT-Studiums haben, die Geschlechterunterschiede in der MINT-Wahl jedoch zwischen den Herkunftsgruppen gleich sind.

Mehr zum Projekt finden Sie unter www.uni-bamberg.de/sozungleichheit/forschung

Ausschlaggebend ist die relative Mathematiknote

Die Bamberger Analysen haben gezeigt, dass ein relativ großer Teil (mehr als ein Fünftel) des Geschlechterunterschieds in der MINT-Studienfachwahl durch die relative Mathematikleistung (im Vergleich zur Deutscheistung) erklärt werden kann, wohingegen die Mathematiknote alleine nur einen geringen Erklärungsgehalt besitzt. Frauen wählen also seltener MINT-Fächer als Männer, weil sie vergleichsweise bessere Noten in Deutsch als in Mathematik haben und orientieren sich in ihrem Fächerwahlverhalten an dem, worin sie sich selbst als stärker einschätzen. Dass gilt auch dann noch, wenn in die Analyse Einkommenswünsche, Vereinbarkeitsvorstellungen und die soziale Herkunft einfließen. Das aufkeimende Selbstbewusstsein junger Frauen, das Studienfach nach eigener Kompetenzeinschätzung und nicht nach Geschlechterstereotypen oder traditionellen Begabungszuschreibungen zu wählen, könnte wahrscheinlich noch weiter gefördert werden, wenn Lehrer und Lehrerinnen in der Schule die Kompetenzen von Mädchen und jungen Frauen im Fach Mathematik stärker betonen würden.

Literaturempfehlung

Uunk, W., Beier, L., Minello, A. & Blossfeld, H.-P. (2019): Studienfachwahl MINT durch Frauen – Einfluss von Leistung in Mathematik, Lebenszielen und familialem Hintergrund. In: E. Schlemmer & M. Binder (Hrsg.): MINT oder CARE? Gendersensible Berufsorientierung in Zeiten digitalen und demografischen Wandels, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S.185-199.



Tabelle 1.
Studienfachwahl männlicher
und weiblicher Abiturienten 2010/2011



Männer Frauen

	Männer	Frauen
MINT	51,4%	25,8%
Mathematik, Naturwissenschaften, Informatik	27,5%	20,8%
Ingeneurwissenschaften, Produktionstechnik	23,9%	5,0%
Nicht-MINT	48,6%	74,2%
Geisteswissenschaft	9,5%	23,5%
Recht	6,0%	6,2%
Wirtschaftswissenschaft	15,0%	9,9%
Sozialwissenschaft	9,1%	20,3%
Gesundheitswesen, Sozialwesen	3,7%	6,0%
Kunstwissenschaft	2,1%	4,0%
Sportwissenschaft	1,9%	1,6%
Agrarwissenschaft	1,3%	2,8%
Anzahl	5.388	6.805

Quelle: NEPS, Startkohorte 5; gewichtete Daten, eigene Berechnungen

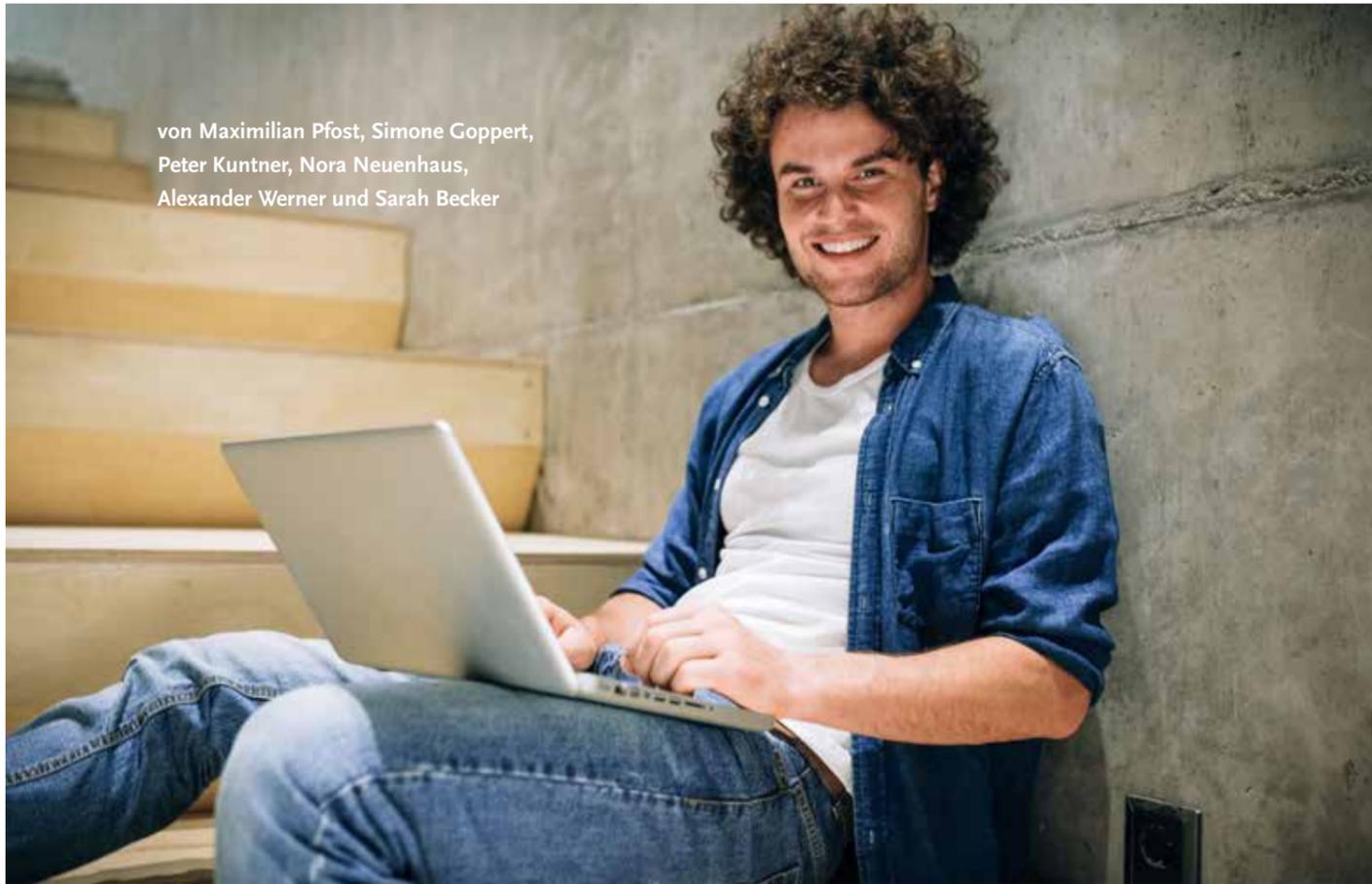
Why Do Women Less Frequently Study STEM Subjects?



The influence of mathematics achievement, gender-specific life goals and social background

Women enrol in the so-called STEM subjects less often than men. Instead, they commonly select subjects in the social sciences, the humanities, the arts or health sciences. Because STEM professions tend to pay higher salaries and provide greater employment security and better advancement opportunities, choosing to pursue a degree in these fields is also associated with subsequent gender inequalities of income and career advancement. How can this gender disparity in the selection of STEM subjects be explained? Bamberg researchers are closely examining common explanatory approaches: mathematics achievement in school, the differing life goals of men and women, and the ways social background influences students' choice of subjects.

von Maximilian Pfof, Simone Goppert,
Peter Kuntner, Nora Neuenhaus,
Alexander Werner und Sarah Becker



PsyCoach fördert selbstreguliertes Lernen

Bildungsforscher entwickeln Webanwendung

Der Übergang in die Hochschule ist durch einen deutlichen Zugewinn an individuellen Freiheiten mit Blick auf die Gestaltung der eigenen Lernaktivitäten gekennzeichnet. Voraussetzung für die erfolgreiche Initiierung von Lernaktivitäten ist ein möglichst akkurates Wissen über das eigene Können und über die eigenen Fähigkeiten. Hierfür wurde eine Webanwendung entwickelt, mit deren Hilfe Studierende kontinuierlich ihren Wissenserwerb testen können und ihren Lernfortschritt zurückgemeldet bekommen.

Der Beginn eines Hochschulstudiums und der Übergang von der Schule in die Universität ist durch zahlreiche Prozesse der Veränderung und Anpassung geprägt. Mit Blick auf das Lernen bedeutet dieser Übergang für die Studierenden zunächst einen Zugewinn an individuellen Freiheiten und Entscheidungsspielräumen, aber auch zunehmende Verantwortung für das eigene Lernhandeln. Neben der Wahl eines bestimmten Studienganges müssen

sie innerhalb des Studiums auch zahlreiche Entscheidungen treffen, wie beispielsweise die Wahl einer spezifischen Lehrveranstaltung, der Besuch einer konkreten Seminar- und Vorlesungssitzung und die Investition von Zeit und Anstrengung in Vor- und Nachbereitung. Größere Freiheiten bedingen also die Übernahme größerer Verantwortung. Dies bedeutet: Studierende müssen selbstverantwortlich vor dem Hintergrund der Einschätzung

eigener individueller Ressourcen und Fähigkeiten ihr Lernen steuern. Selbstregulierte Lernende kennzeichnen daher Personen, die an sie gerichtete Lernanforderungen aktiv explorieren und sich entsprechend individuelle Lernziele setzen, ihr Wissen und Können mit Blick auf diese Lernziele hinterfragen und selbstständig in diesem Prozess Lernaktivitäten initiieren und regulieren. Lernen wird damit nicht als beiläufiger, sondern vielmehr als intentional und bewusst gesteuerter Prozess betrachtet, in dem Studierende spezifische Lernaktivitäten strategisch planen, überwachen und kontrollieren.



Folglich bedarf effizientes Lernen neben der Einschätzung des Lernbedarfs („Was muss ich für das Bestehen der Prüfung lernen?“) auch einer möglichst akkuraten Einschätzung des eigenen Kenntnisstandes und des Lernfortschritts im Hinblick auf ein Lernziel (z.B. „Habe ich ausreichend für das Bestehen der Prüfung gelernt?“). Empirische Befunde zeigen jedoch, dass die Einschätzung eigener Leistungen oftmals sehr ungenau ausfällt. So neigen Personen insbesondere auf Gebieten, in denen sie sich wenig auskennen, und in Lernbereichen, in denen sie eher schwach sind, dazu, ihre Leistungen zu überschätzen, was auch als „unskilled-but-unaware Effekt“ bezeichnet wird. Bedingt durch die wenig akkurate Einschätzung der eigenen Leistung kann es daher passieren, dass Studierende das eigene Lernhandeln unter Umständen nicht passgenau oder nicht in ausreichendem Umfang initiieren. Mit Blick auf die Gestaltung universitärer Lerngelegenheiten lässt sich folglich ableiten, dass Studierende desto besser lernen können, je mehr sie über die eigenen Fähigkeiten wissen.

Abbildung 1: Die Abbildung zeigt ein Modell selbstregulierten Lernens aus Prozessperspektive (in Anlehnung an die Darstellung in Zimmerman & Moylan, 2009: Self-regulation)

Webanwendung PsyCoach unterstützt

Vor dem Hintergrund dieses Förderziels wurde die Webanwendung *PsyCoach* am Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung entwickelt. Die Anwendung kann auf mobilen Endgeräten ebenso wie auf Desktop-Computern genutzt werden. Ein erster Einsatz erfolgte in der Grundlagenvorlesung Psychologie für den Bachelorstudiengang Pädagogik. Die hier beschriebenen Elemente beruhen auf der Programmversion, wie sie im Wintersemester 2019/20 zur Anwendung kam. Anmeldung und Teilnahme erfolgten stets auf freiwilliger Basis. Für die individuelle Sichtbarkeit und dem Vergleich im Ranking kann sich jeder Teilnehmer einen eigenen Nickname geben.



Abbildung 2 zeigt eine Lernfrage im Multiple-Choice Format. Die Studierenden werden darüber hinaus gebeten einzuschätzen, wie sicher sie sich ihrer Antwort sind.

Zentrales Element der Anwendung sind Lernfragen, die im Anschluss an die Vorlesung freigeschaltet werden (siehe Abbildung 2). Implementiert sind derzeit Fragen im Single- und Multiple-Choice Antwortformat, ebenso wie Fragen mit offenen Antworten. Die Studierenden erhalten Rückmeldung zur Richtigkeit ihrer Antwort. Darüber hinaus werden die Studierenden vor der Bearbeitung der Lernfragen gebeten anzugeben, ob sie den Eindruck haben, die Inhalte der Lehrveranstaltung verstanden zu haben, sowie ihren eigenen Kenntnisstand zu diesem Thema einzuschätzen.

Eine elaborierte mündliche Rückmeldung zu den Testfragen erfolgt jeweils in der darauffolgenden Lehrveranstaltung. Neben dieser inhaltlichen Rückmeldung haben die Studierenden auch die Möglichkeit einer Rückmeldung über den persönlichen Lernfortschritt im individuellen Rückmeldefenster, das Angaben und Testergebnisse individuell integriert und visuell aufbereitet (vgl. Abbildung 3). Neben einem absoluten Bewertungsmaßstab (Prozent richtiger Angaben, beziehungsweise aktueller Punktestand) wurden bewusst zur Förderung der Teilnahmemotivation auch spielerische Elemente wie beispielsweise ein High-Score Ranking implementiert.

Rückmeldung der Teilnehmenden

Eine erste Rückmeldung der Studierenden zu diesem Programmtool im Sommersemester 2019 sowie im Wintersemester 2019/20 fiel vergleichsweise positiv aus (vgl. Abbildung 4). So gaben auf einer Skala von eins (= „trifft überhaupt nicht“) bis fünf (= „trifft voll und ganz zu“) eine Mehrheit der Studierenden nicht nur an, dass ihnen die Bearbeitung der Testfragen Freude bereite ($M=3.65$, $SD=1.15$, $n=40$), sondern dass sie diese auch in Form einer Rückmeldung als sehr nützlich empfanden ($M=3.90$, $SD=0.91$, $n=39$). Darüber hinaus würde die Mehrheit der Studierenden eine Teilnahme an PsyCoach weiterempfehlen ($M=4.36$, $SD=0.74$, $n=39$).

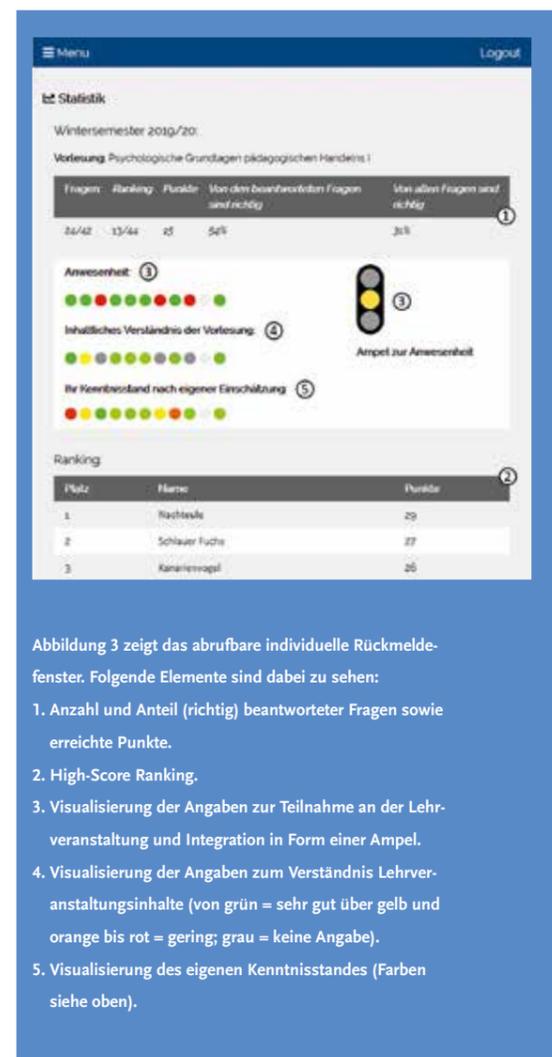


Abbildung 3 zeigt das abrufbare individuelle Rückmeldefenster. Folgende Elemente sind dabei zu sehen:

1. Anzahl und Anteil (richtig) beantworteter Fragen sowie erreichte Punkte.
2. High-Score Ranking.
3. Visualisierung der Angaben zur Teilnahme an der Lehrveranstaltung und Integration in Form einer Ampel.
4. Visualisierung der Angaben zum Verständnis Lehrveranstaltungsinhalte (von grün = sehr gut über gelb und orange bis rot = gering; grau = keine Angabe).
5. Visualisierung des eigenen Kenntnisstandes (Farben siehe oben).

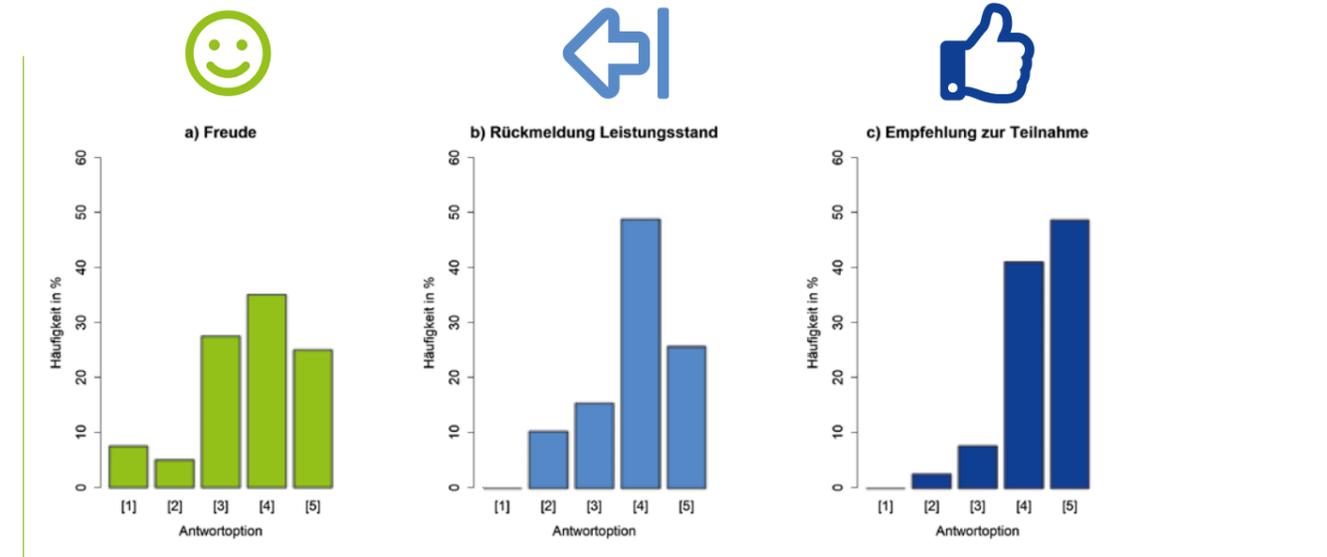


Abbildung 4 zeigt die Zusammenfassung der Rückmeldung von Studierenden auf einer Skala von eins (= „trifft überhaupt nicht“) bis fünf (= „trifft voll und ganz zu“) im Sommersemester 2019 sowie Wintersemester 2019/2020.

Ausblick

Offen ist derzeit noch die Frage, inwieweit der Lernerfolg sowie die Akkuratheit der Einschätzung des eigenen Wissens von dieser Webanwendung profitieren. Hierzu ist die Durchführung einer entsprechenden Evaluationsstudie, auch unter Berücksichtigung mehrerer Dozierender und eines breiten Spektrums an Lehrveranstaltungen angedacht. Darüber hinaus ist die Entwicklung der Webanwendung noch nicht abgeschlossen. So sollen zukünftig nicht nur die Lernverlaufsbeschreibung erweitert und verbessert werden, sondern auch weitere motivationsförderliche Elemente in die Anwendung integriert werden.

Literaturempfehlung

Händel, M., Harder, B. & Dresel, M. (2020). Enhanced monitoring accuracy and test performance: Incremental effects of judgment training over and above repeated testing. *Learning and Instruction*, 65, 101245.

Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled but unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1121-1134.

Zimmerman, B. J. & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation. Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Hrsg.), *Handbook of metacognition in education* (S. 299-315). New York, NY: Routledge.



PsyCoach Promotes Self-regulated Learning

Educational researchers develop a web application

The transition to higher education is characterised by considerable gains in individual freedom in terms of organising one's own studying activities. A precondition for the successful initiation of these activities is a keen awareness of one's own skills and abilities. In order to achieve this, scholars have developed a web application with which students can continuously test their knowledge acquisition and receive feedback on their learning progress.



von Cornelia Schoor

Lesen in Zeiten von Fake News

Über den Umgang mit multiplen Dokumenten

Im Internet stehen jederzeit Informationen zu fast jedem Thema zur Verfügung. Meist handelt sich dabei um eine Vielzahl von verschiedenen Dokumenten wie Internetseiten, Zeitungsartikel oder Bücher, in denen vielleicht auch Fake News kommuniziert werden. Nutzerinnen und Nutzer benötigen daher die Kompetenz, aus diesen multiplen Dokumenten die für sie wichtigen und möglichst auch die richtigen, wahren Informationen herauszulesen. Was genau ist das für eine Kompetenz und wann wird sie benötigt?

Ein Charakteristikum der Informationsgesellschaft besteht darin, dass jederzeit zu jedem Thema vielfältige Informationen zur Verfügung stehen. Damit geht einher, dass Nutzerinnen und Nutzer verschiedene Dokumente zu ein und demselben Thema lesen können, beispielsweise Internetseiten, Tweets, Zeitungsartikel oder Bücher. Die Informationen in diesen Dokumenten können miteinander übereinstimmen, sich gegenseitig ergänzen, sich widersprechen oder sogar falsch sein, sogenannte Fake



News. Dadurch ergibt sich eine zwar nicht neue, aber immer wichtiger werdende Anforderung an die Leserinnen und Leser: Sie müssen mit der Vielzahl der Informationen und Dokumente zu einem Thema adäquat umgehen können. Was dies nun konkret bedeutet, zeigen zwei typische Beispiele: die Informationssuche im Internet und das Erarbeiten eines Themas für journalistisches oder wissenschaftliches Schreiben.

Informationssuche im Internet

Wer im Internet auf der Suche nach Informationen zu einem bestimmten Thema ist, findet meist eine Vielzahl von Dokumenten aus verschiedenen Quellen. Unter Quellen werden hier Autorinnen und Autoren bzw. Urheberinnen und Urheber von Informationen verstanden. Sucht man beispielsweise nach Informationen über Nahrungsergänzungsmittel, findet man Dokumente, die von renommierten Zeitungen oder Zeitschriften wie zum Beispiel

Focus oder *Die Zeit*, von Krankenkassen, von Ärzte- oder Apothekerzeitschriften, Wikipedia, Ministerien, Pharmakonzernen oder kommerziellen Anbietern stammen. Diese Quellen unterscheiden sich teilweise sehr im Hinblick auf ihre Glaubwürdigkeit. Letztere lässt sich anhand verschiedener Kriterien beurteilen: Glaubwürdig sind Quellen, die sich durch eine hohe fachliche Expertise, hohe Integrität und Wohlwollen auszeichnen. Kommerziellen Anbietern oder Pharmakonzernen wird beispielsweise ein geringeres Wohlwollen unterstellt, da sie ihre Produkte verkaufen wollen.

Bei der Informationssuche im Internet spielt die Einschätzung der Glaubwürdigkeit von Quellen eine große Rolle. Ist es bei widersprüchlichen Informationen nötig, eine Entscheidung für eine Seite zu treffen, zum Beispiel, ob man Nahrungsergänzungsmittel einnimmt oder nicht, kann dies prinzipiell auf zwei verschiedenen Wegen geschehen: Leserinnen und Leser können entweder entschei-

den, welche *Information* richtig ist, also beispielsweise entscheiden, ob Vitamin D in ausreichender Menge durch ihren eigenen Körper produziert werden kann. Dies setzt meist ein großes inhaltliches Vorwissen voraus – in diesem Beispiel über den menschlichen Körper. Oder Leserinnen und Leser können entscheiden, welcher *Quelle* sie vertrauen. Hierfür ist kein inhaltliches Vorwissen nötig, die Entscheidung wird auf der Basis von Quelleneinschätzungen vorgenommen. Beispielsweise könnte eine Leserin einschätzen, dass der Nahrungsergänzungsmittelanbieter weniger vertrauenswürdig ist als die WHO. Durch eine Bewertung der jeweiligen Quelle lassen sich Widersprüche zwischen Dokumenten also gegebenenfalls auflösen.



Erarbeiten eines Themas für journalistisches oder wissenschaftliches Schreiben

Wer sich ein Thema erarbeitet, um einen journalistischen Text oder eine Hausarbeit im Rahmen des Studiums zu verfassen, ist in ähnlicher Weise vor eine Vielzahl von Dokumenten gestellt. Diese Dokumente sollten jedoch idealerweise aus per se vertrauenswürdigen Quellen stammen, wie beispielsweise für eine Hausarbeit aus wissenschaftlichen Fachzeitschriften oder wissenschaftlichen Büchern.





Zum Projekt:
<https://multitex.bildungsforschung.uni-bamberg.de>

Multiple Document Literacy als Kompetenz von Studierenden: die Projekte MultiTex und MultiTex-Transfer

In der aktuellen Forschung wird die Fähigkeit, adäquat mit mehreren Dokumenten zu einem Thema umzugehen, als Multiple Document Literacy bezeichnet, auf Deutsch in etwa: Lesekompetenz mit multiplen Dokumenten. Man geht davon aus, dass über das Verstehen einzelner Dokumente (die ‚klassische‘ Lesekompetenz) hinaus sowohl eine Integration der Inhalte über Dokumente hinweg vorgenommen werden muss als auch Quellen beachtet, bewertet und mit zentralen Inhalten der Dokumente in Verbindung gebracht („wer sagt was?“) werden müssen. Diese Fähigkeit wird gleichermaßen für die Informationssuche im Internet und für das Erarbeiten eines Themas für journalistisches oder wissenschaftliches Schreiben mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen benötigt.

Im Projekt *MultiTex* gehen die Forscherinnen und Forscher des Lehrstuhls für Empirische Bildungsforschung in Kooperation mit dem Leibniz-Institut für Bildungsverläufe Bamberg und dem DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in Frankfurt davon aus, dass Multiple Document Literacy eine Fähigkeit ist, die

Bei dieser Art des Schreibens geht es daher häufig darum, den ‚State of the Art‘, also den aktuellen Stand der Forschung, aus verschiedenen Dokumenten zu erfassen und darzustellen, um darauf aufbauend und begründet zu einer eigenen Position zu finden. Dieses Erfassen des ‚State of the Art‘ beinhaltet meist den Vergleich verschiedener Positionen oder Aussagen sowie deren Integration. Quellenbewertungen spielen ebenfalls eine Rolle, stehen aber nicht gleichermaßen im Fokus wie bei der Informationssuche im Internet. Vielmehr geht es beim Erarbeiten eines Themas oft darum zu verstehen, wer welche Position vertritt („wer sagt was?“).

Studierende aller Fächer benötigen. Dementsprechend wurde im Projekt ein computerbasierter Test für Studierende entwickelt, mit dem ihre allgemeine Multiple Document Literacy themenunabhängig geprüft werden kann. In diesem Test steht – analog zu den für die Erarbeitung eines Themas benötigten Fähigkeiten – die Bewertung von Quellen ausdrücklich *nicht* im Vordergrund, sondern der Vergleich und die Integration von Inhalten über Dokumente hinweg sowie das Erkennen, wer welche Position vertritt. Die Studierenden bearbeiten im Test zwei Themen mit jeweils zwei oder drei Texten sowie Verständnisfragen dazu (hauptsäch-



lich Multiple-Choice-Fragen). In den Texten können sie Textstellen markieren und Anmerkungen an den Rand schreiben. Dieser Test wurde in zwei großen Studien überprüft und weiterentwickelt. Bisher konnte unter anderem gezeigt werden, dass Master-Studierende besser im Test abschneiden als Bachelor-Studierende im ersten Semester. Dies deutet darauf hin, dass es sich um eine Fähigkeit handelt, die sich im Laufe des Studiums entwickelt. Ebenfalls weisen die Testergebnisse Zusammenhänge mit der Abiturnote sowie mit der Anstrengung der Studierenden auf: Wer ein besseres Abitur gemacht hat, verfügt bereits über eine größere Kompetenz

im Umgang mit multiplen Dokumenten. Und wer sich mehr anstrengt, schneidet im Umgang mit multiplen Dokumenten besser ab. Zudem zeigen die Befunde, dass Multiple Document Literacy zwar mit klassischer Lesekompetenz zusammenhängt, allerdings – wie theoretisch angenommen – nicht mit ihr identisch ist.

Um die Förderung von Multiple Document Literacy dreht sich ein Folgeprojekt *MultiTex-Transfer*, das zum 1.3.2020 startet. An den drei Universitäten Bamberg, Frankfurt und Wuppertal werden interessierte Erstsemester-Studierende im Wintersemester 2020/21 die Gelegenheit bekommen, sich selbst mit dem Test zu testen und Fördermaterial durchzuarbeiten. Gegenstand der begleitenden wissenschaftlichen Untersuchung wird sein, ob sich Multiple Document Literacy auf diese Weise vom ersten zum zweiten Semester steigern lässt, um so den Einstieg ins Studium gegebenenfalls etwas zu erleichtern. Und damit auch einen Beitrag zur Ausbildung einer Grundkompetenz unserer heutigen digitalen Welt zu leisten.

Literaturempfehlung

Schoor, C., Hahnel, C., Artelt, C., Reimann, D., Kröhne, U., & Goldhammer, F. (in press). Entwicklung und Skalierung eines Tests zur Erfassung des Verständnisses multipler Dokumente von Studierenden. *Diagnostica*. doi: 10.1026/0012-1924/a000231

Philipp, M. (2020). *Multiple Dokumente verstehen. Theoretische und empirische Perspektiven auf Prozesse und Produkte des Lesens mehrerer Dokumente*. Weinheim: Beltz.

Screenshot des im Projekt MultiTex entwickelten Tests

Reading in the Age of Fake News

Dealing with multiple documents

Information on almost any topic is available at all times online. Usually, this information comprises various documents like websites, newspaper articles or books which can all disseminate fake news. Therefore, users must be skilled in selecting and extracting from these multiple documents not only the information that is most important to them, but also, ideally, information that is accurate and true. What exactly is this skill, and when is it needed?



von Cornelia Kristen

Welche Bildung bringen

Eine Einordnung vor dem Hintergrund der Bildungsverteilungen im Herkunftsland

Die Bildung von Zuwanderern wird in der Regel anhand der mitgebrachten Abschlüsse charakterisiert. Weniger Beachtung findet dagegen die Wertigkeit, welche den erzielten Qualifikationen im Kontext des Herkunftslandes zukommt. Einerseits lässt sich zeigen, dass Geflüchtete im Vergleich zu den meisten anderen gegenwärtigen Zuwanderergruppen über eine im Schnitt geringere formale Bildung verfügen. Andererseits wird deutlich, dass selbst Personen mit einem niedrigen absoluten Bildungsniveau relativ gesehen besser gebildet sein können als es die Mehrheit der Herkunftsgesellschaft ist.

Migranten unterscheiden sich in bestimmten Merkmalen von Personen, die im Herkunftsland verbleiben. Sie erweisen sich diesbezüglich als selektiv oder untypisch für die Bevölkerung des jeweiligen Landes. Diese Beobachtung ist spätestens seit den 1960er Jahren in der Migrationsforschung präsent. So wurde angeführt, dass Migranten motivierter und risikofreudiger, gesünder, jünger und häufiger männlich seien. Vermutet wurde zudem, dass sich ihre Bildungsqualifikationen systematisch von der Bevölkerung im Herkunftsland unterscheiden.

Absolute und relative Bildung

Wenn es um die Bildung von Zuwanderern geht, wird zumeist das Niveau der erzielten Bildungsabschlüsse thematisiert. Eine solche Fokussierung auf die im Folgenden als *absolute Bildung* bezeichneten Abschlüsse verdeckt, dass diese Qualifikationen eine unterschiedliche Wertigkeit aufweisen können – und zwar in Abhängigkeit davon, wo sie erworben wurden. Mindestens drei Gründe lassen sich anführen, warum bei der Einschätzung der mitgebrachten Bildung das Herkunftsland mit in den Blick genommen werden sollte.

Erstens unterscheiden sich Bildungssysteme voneinander, weshalb sich die in unterschiedlichen Ländern erworbenen Bildungsabschlüsse nicht unmittelbar miteinander vergleichen lassen.

Zweitens muss das gleiche Niveau formaler Bildung nicht zwangsläufig für die gleichen Kompetenzen stehen.

Drittens, und dies ist der hier zentrale Punkt, hängt die Frage, welchen Wert ein bestimmter Bildungsabschluss hat, auch davon ab, wie viele Personen das Bildungssystem mit diesem Abschluss verlassen. Ein mittlerer Abschluss ist in einer Gesellschaft, in der nur wenige eine solche Qualifikation erwerben, relativ gesehen mehr wert als in einer Gesellschaft, in der die meisten ein mittleres Bildungsniveau erzielen. Diesem Sachverhalt trägt die Berücksichtigung der sogenannten *relativen Bildung*, welche die Position eines Individuums in der Bildungsverteilung ihres Herkunftslandes einbezieht, Rechnung.

Anwendung auf das aktuelle Zuwanderungsgeschehen

Diese Überlegungen werden im Folgenden am Beispiel aktueller Zuwanderungsströme illustriert. Obschon sich das Augenmerk derzeit vor allem auf Geflüchtete richtet, sollte nicht übersehen werden, dass das Gros der gegenwärtigen Zuwanderer aus anderen Ländern, anderen Motiven und unter anderen rechtlichen Rahmenbedingungen in die Bundesrepublik einreist. Quantitativ am bedeutsamsten ist der Zuzug aus Ländern der Europäischen Union.



Zuwanderer mit?

Im Folgenden werden verschiedene Zuwanderergruppen miteinander verglichen. Die absolute Bildung lässt sich anschaulich über die Anteile unterschiedlicher Bildungsqualifikation aufweisen. Die relative Bildung wird für jedes Individuum über die Position bestimmt, welche es in der (geschlechts- und kohortenspezifischen) Bildungsverteilung der Herkunftsgesellschaft einnimmt. Berechnen lässt sich ein sogenannter Selektivitätsindex, der Werte

zwischen 0 und 1 aufweist. Bei einem Wert von 0.8 hat die Person mehr Bildung erworben als 80% der Herkunftsbevölkerung gleichen Alters und gleichen Geschlechts. Das Individuum ist also relativ gesehen deutlich besser gebildet als es die meisten Personen in der Herkunftsgesellschaft sind. In der Literatur spricht man bei Werten oberhalb von 0.5 von positiver Selektivität, bei Werten unterhalb von 0.5 von negativer Selektivität.

Unterscheiden sich Geflüchtete von anderen Zuwanderern?

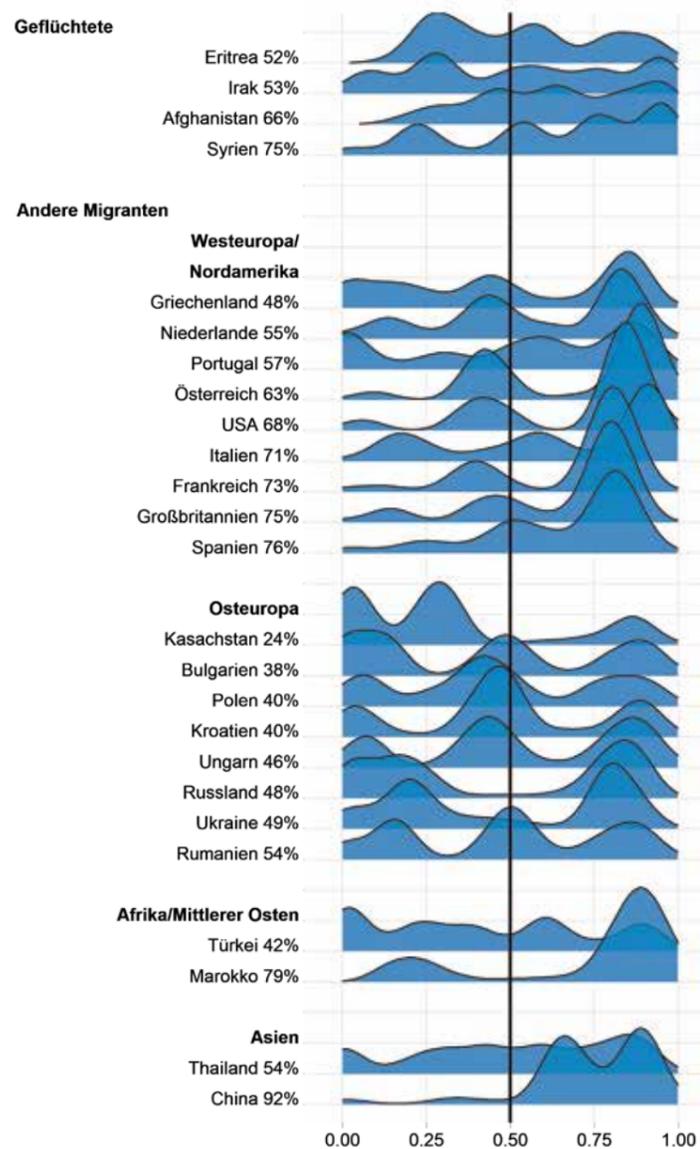
Die Analysen beruhen auf Daten zu Geflüchteten (*IAB-BAMF-SOEP Befragung von Geflüchteten*) und zu anderen Gruppen von Neuzuwandern (*Mikrozensus 2008-2014*) in Deutschland. Informationen zu den Bildungsverteilungen der insgesamt 25 einbezogenen Migrantengruppen sind einer Vielzahl von Datensätzen zu den jeweiligen Herkunftsländern entnommen.

Absolute Bildung in unterschiedlichen Migrantengruppen (in Prozent)

Zuwanderer aus	ohne	Grundbildung	Sekundarbildung I	Sekundarbildung II	Tertiäre Bildung
Afghanistan	20	36	15	17	12
Eritrea	4	48	27	13	8
Irak	16	32	21	12	19
Syrien	5	21	21	24	29
Bulgarien	17	3	24	32	24
China	2	0	7	46	44
Frankreich	2	0	4	24	69
Griechenland	11	3	25	24	38
Großbritannien	3	0	14	32	50
Italien	0	2	25	26	47
Kasachstan	10	0	30	39	21
Kroatien	3	1	18	52	26
Marokko	21	5	28	36	10
Niederlande	2	1	17	32	49
Österreich	0	0	5	38	57
Polen	4	1	19	44	32
Portugal	18	7	21	21	34
Spanien	2	1	11	28	58
Rumänien	7	1	26	34	31
Russland	5	1	19	29	46
Thailand	13	7	38	20	22
Türkei	22	6	35	21	16
Ukraine	1	0	8	22	67
Ungarn	2	2	17	38	42
USA	2	0	6	27	65

Hinsichtlich der absoluten Bildung zeigt sich, dass Geflüchtete häufig eine recht geringe formale Bildung aufweisen. Syrer schneiden im Vergleich der Geflüchteten untereinander etwas vorteilhafter ab. Insgesamt fallen jedoch vor allem die deutlichen Unterschiede zwischen Geflüchteten (grüne Balken) und allen übrigen Zuwanderergruppen (blaue Balken) auf.

Relative Bildung in unterschiedlichen Gruppen (Selektivitätswerte)



Die Beschreibung der relativen Bildung ermöglicht eine Differenzierung dieser Befunde. Das Schaubild zur relativen Bildung illustriert für jede Herkunftsgruppe die Verteilung der Selektivitätswerte. Hinter den Ländernamen ist jeweils eine Zahl vermerkt. Sie gibt an wie groß der Anteil der positiv selektierten Personen in der jeweiligen Migrantengruppe ist, also wie viel Prozent einen Selektivitätswert aufweisen, der größer als 0.5 ist. Der Wert zu den aus Eritrea stammenden Geflüchteten bedeutet beispielsweise, dass 52% der nach Deutschland eingewanderten Eritreer positiv selektiert sind und damit mehr Bildung erworben haben als es für die Hälfte der eritreischen Bevölkerung typisch ist.

Obwohl Geflüchtete eine im Schnitt vergleichsweise geringe absolute Bildung mitbringen, zeigt der Blick auf die relative Bildung, dass sie im Vergleich zur Herkunftsgesellschaft in vielen Fällen mehr Bildung erworben haben. Besonders deutlich wird dies bei den Syrern, unter denen 75% positiv selektiert sind. Auch unter den afghanischen Geflüchteten sind 66% höher gebildet als es die Hälfte der in Afghanistan verbliebenen Personen ist. Insgesamt wird deutlich, dass ein aus der Perspektive westlicher Gesellschaften geringes Niveau an absoluter Bildung mit einer gegenläufigen relativen Positionierung in der Bildungverteilung der Herkunftsgesellschaft einhergehen kann.

Für die übrigen im Schaubild enthaltenen Migrantengruppen ergibt sich ein recht gemischtes Bild. Es überwiegen zwar Verteilungen, die eine positive Selektivität nahelegen. Gleichzeitig zeigen sich vielfältige und variierende Muster, die eine übergreifende Charakterisierung wenig sinnvoll erscheinen lassen. Vielmehr wird deutlich, dass in allen Migrantengruppen gleichermaßen positiv und negativ selektierte Individuen vertreten sind. Die Variation innerhalb der Gruppen ist dabei zumeist größer als die zwischen den Gruppen. Dies kommt auch darin zum Ausdruck, dass die Verteilungen in der Regel das gesamte Selektivitätsspektrum umfassen.

Wofür steht die relative Bildung?

Die Bildungsselektivität könnte für andere, in der Regel nicht gemessene Einflüsse stehen, welche Integrationsprozesse begünstigen, etwa für motivationale Attribute wie das Durchhaltevermögen, für kognitive und andere Fähigkeiten oder für den Zugang zu weiteren relevanten Ressourcen. Es wird deshalb davon ausgegangen, dass sie zusätzliche Aspekte abbildet, die über die in der absoluten Bildung enthaltenen Voraussetzungen hinausgehen.

Für diese Überlegungen sprechen Befunde, die zeigen, dass die Bildungsselektivität einen eigenständigen Einfluss auf Prozesse der Eingliederung ausübt. Bamberger Arbeiten belegen, dass Migranten, welche höhere Selektivitätswerte aufweisen, die Sprache des Ziellandes zügiger erlernen als Individuen mit niedrigeren Selektivitätswerten. Außerdem lassen sich entsprechende Vorteile für die berufliche Stellung von Zuwanderern auf dem Arbeitsmarkt nachweisen.

Offen ist, ob eine günstige Positionierung in der Bildungsverteilung des Herkunftslandes auch Nachteile kompensieren kann, welche typischerweise mit einer geringen formalen Bildung einhergehen. Da davon auszugehen ist, dass für ein erfolgreiches Agieren in modernen Gesellschaften ein Mindestmaß an absoluter Bildung erforderlich ist, sind die Zielländer gut beraten, in den weiteren Bildungserwerb von Neuzuwanderern zu investieren – erst recht, wenn es sich wie im Falle der Geflüchteten um eine sehr junge und nach absoluten Maßstäben in Teilen gering gebildete Population handelt.



DFG Projekt

Origins matter. Immigrant selectivity in Western Europe; Laufzeit; 2019-2022; Prof. Dr. Cornelia Kristen (Universität Bamberg); Prof. Dr. Christoph Spörlein (Universität Düsseldorf).

www.uni-bamberg.de/sozstruk/forschung/origins-matter



What Education do Immigrants Bring with Them?



A classification based on educational distribution in the country of origin

Immigrants' education is generally characterised based on the qualifications they bring with them. However, little consideration is given to the value of those qualifications in the context of the country of origin. On the one hand, it is possible to show that refugees on average have lower levels of formal education than other current immigrant groups. On the other hand, in relative terms, even individuals with low levels of absolute education can be better educated than the majority of their society of origin.

Literaturempfehlung

Christoph Spörlein, Cornelia Kristen, Regine Schmidt und Jörg Welker (2020): Selectivity profiles of recently arrived refugees and labor migrants in Germany. *Soziale Welt*, 71(2-3):155-190. doi:10.5771/0038-6073-2020-2-3-155.

Christoph Spörlein und Cornelia Kristen (2019): Why we should care about regional origins: Educational selectivity among refugees and labor migrants in Western Europe. *Frontiers in Sociology*, 4. doi:10.3389/fsoc.2019.00039

Christoph Spörlein und Cornelia Kristen (2018): Educational selectivity and language acquisition among recently arrived immigrants. *International Migration Review*. doi:10.1177/0197918318798343

Regine Schmidt, Cornelia Kristen und Peter Mühlau (eingereicht): Educational selectivity and immigrants' labor market performance in Europe.

Rückkehr mit Hindernissen

von Maike Andresen und Daniel Seufert

Herausforderungen für Auslandsrückkehrer in Managementpositionen beim Wiedereintritt in den heimischen Arbeitsmarkt und Einflussfaktoren auf ihre Beschäftigungsfähigkeit

„Oft ist heimkehren schwerer als fortgehen.“ - Insbesondere bei der Rückkehr in den heimischen Arbeitsmarkt bewahrheitet sich dieses chinesische Sprichwort häufig. Während rückkehrende Manager selbst ihre internationale Berufserfahrung als wichtige Ressource für die eigene Beschäftigungsfähigkeit betrachten, wird diese von Arbeitgebern mitunter unterschiedlich bewertet, wodurch unter Umständen ihre Beschäftigungsfähigkeit leidet.

Obwohl sie für Unternehmen aufgrund ihrer internationalen Berufserfahrung vielversprechende Mitarbeitende darstellen, gelingt es Managerinnen und Managern, die nach einem beruflichen Auslandsaufenthalt eigeninitiativ einen neuen Arbeitgeber in ihrem Herkunftsland suchen, häufig nicht, ihre im Ausland erworbenen Kompetenzen vollständig zu kapitalisieren. Eine mögliche Ursache für die unterschiedliche Bewertung internationaler Berufserfahrung durch Unternehmen in verschiedenen Ländern sind länderspezifische Karrierestrukturen, die durch die jeweiligen nationalen Kulturen und Institutionen geprägt werden. Gemeinsam mit individuellen Kompetenzen bestimmen sie die Beschäftigungsfähigkeit der Auslandsstätigen nach ihrer Rückkehr.

Beispielsweise sind Karrieren in Deutschland primär durch funktionale Pfade geprägt, wobei vor allem Studienfächer, akademische Leistungen und fachliche Expertise über den Zugang zu begehrten Positionen entscheiden. Das Renommee der Bildungsinstitution, an der Zertifikate und Abschlüsse erworben werden, ist von untergeordneter Bedeutung, während es im französischen Karrieresystem eine entscheidende Rolle spielt. Insbesondere Absolventinnen und Absolventen der elitären Grand Ecoles nutzen ihre sozialen Netzwerke zur Rekrutierung, weshalb sozialem Kapital im französischen System eine größere Bedeutung zukommt. Im Vergleich zu deutschen erwerben französische Arbeitskräfte vermehrt generalistisches Wissen in verschiedenen Bereichen; diesen allgemeinen Fähigkeiten und Kompetenzen wird eine höhere Bedeutung zugeschrieben als berufsspezifischem Wissen. Unklar ist indes, welche Bedeutung in beiden Ländern den im Ausland erworbenen Kompetenzen zukommt, insbesondere wenn sie von den national typischen Profilen abweichen.

Individuelle Beschäftigungsfähigkeitskompetenzen

Die je nach Land unterschiedlichen Karrierestrukturen beeinflussen auch die jeweilige Bedeutung individueller Beschäftigungsfähigkeitskompetenzen, zu denen *berufliche Expertise*, *Vorausplanung und Optimierung*, *persönliche Flexibilität*, *Zugehörigkeitsgefühl zur Organisation* und *Ausgewogenheit* gezählt werden. Die Beschäftigungsfähigkeit der Rückkehrer wird somit durch ein Zusammenspiel der individuellen Kompetenzen und der kontextuellen Einflussfaktoren bzw. Karrierestrukturen bestimmt, wobei sich die inhaltliche Bedeutung und relative Gewichtung der Beschäftigungsfähigkeitskompetenzen zwischen Deutschland und Frankreich zum Teil unterscheidet.

Kompetenzen von deutschen und französischen Auslandsrückkehrern

Im Rahmen einer Befragung von je 20 Managern aus beiden Ländern wurde die Bedeutung der Beschäftigungsfähigkeitskompetenzen nach Rückkehr aus dem Ausland untersucht. Zudem wurden zentrale Unterschiede zwischen deutschen und französischen Karrierestrukturen herausgearbeitet.



Berufliche Expertise

Wie erwartet verfolgten deutsche Personen im Management überwiegend funktionale Karrieren in einem bestimmten Gebiet und befragte Managerinnen und Manager aus Frankreich häufiger multifunktionale Karrieren.

Während nur 15 der 40 Manager – überwiegend jüngere Befragte mit weniger Berufserfahrung – angaben, durch die Auslandstätigkeit zusätzliche berufsbezogene Kenntnisse erworben zu haben, konnten alle Befragten allgemeine Fähigkeiten – v.a. interkulturelle Kompetenzen sowie Management- und Sprachkenntnisse – erwerben.

Verbesserte Management- und Sprachkenntnisse hatten in beiden Ländern positive Auswirkungen auf die wahrgenommene Beschäftigungsfähigkeit, wohingegen interkulturelle Kompetenz von deutschen Unternehmen als wichtiger erachtet wurde. Insgesamt konnte ein Großteil der Befragten die erworbenen Kompetenzen nach der Rückkehr gewinnbringend einsetzen, wobei französische Manager primär den Mehrwert allgemeiner Kenntnisse und Fähigkeiten sahen, während für deutsche Manager berufsbezogene Kenntnisse ebenso von Bedeutung waren.

Nahezu alle deutschen und etwa zwei Drittel der französischen Befragten sahen einen positiven Einfluss ihrer internationalen Berufserfahrung auf die Beschäftigungsfähigkeit. Allerdings berichteten vereinzelte französische Manager auch über eine negative Bewertung ihrer internationalen Erfahrung durch Arbeitgeber.





Vorausplanung und Optimierung

Sowohl französische als auch deutsche Rückkehrer signalisierten eine hohe Lern- und Weiterbildungsbereitschaft. Insgesamt 17 der 40 Befragten nutzten ein (zusätzliches) Hochschulstudium oder weitere Trainings zur Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten.

Allerdings mangelte es zahlreichen Befragten an fundierten Kenntnissen über die aktuelle Lage des heimischen Arbeitsmarktes, so dass Möglichkeiten und Herausforderungen bei der Rückkehr nicht ausreichend antizipiert wurden. Diese fehlende Antizipation wurde bei französischen Rückkehrern häufiger beobachtet als bei deutschen. Letztere zeigten darüber hinaus häufiger karrierebezogene Proaktivität, indem sie bereits vor der Rückkehr in ihr Herkunftsland eine neue Tätigkeit dort fanden.

Literaturempfehlung

Andresen, M. (2018). When at home, do as they do at home? Valuation of self-initiated repatriates' competences in French and German management career structures. *The International Journal of Human Resource Management*, 1 – 33, doi: 10.1080/09585192.2018.1511612

Persönliche Flexibilität

Der Großteil der Manager aus beiden Ländern war Veränderungen und neuen Erfahrungen gegenüber positiv eingestellt. So gelang es den meisten, sich erfolgreich an Arbeitsleben und Alltag im Zielland anzupassen und somit „nach den lokalen Spielregeln zu spielen“. Etwa die Hälfte der deutschen und ein Drittel der französischen Befragten wurden sogar durch ihr Interesse an einem spezifischen Ziel zu einem Auslandsaufenthalt dort bewegt.

Zugehörigkeitsgefühl zur Organisation

Während die Hälfte der Befragten die Bedeutung der Zugehörigkeit zu einem funktionierenden Team unterstrich, schätzte nur etwa ein Viertel ihre Bindung zum jeweiligen Arbeitgeber als eng und das Commitment diesem gegenüber als hoch ein.

Obwohl eine Vielzahl der befragten Manager während des Auslandsaufenthalts ihre beruflichen und / oder privaten Netzwerke ausbauten, standen diese Netzwerke nur selten in direktem Bezug zum Arbeitgeber und der ausgeführten Tätigkeit. Zusätzlich büßte etwa ein Drittel aufgrund der langen Abwesenheit das eigene Netzwerk im Herkunftsland ein. Überraschenderweise konnten deutsche Befragte ihre sozialen Netzwerke bei der Jobsuche deutlich häufiger mobilisieren als französische.

Ausgewogenheit

Nur etwa einem Drittel der Rückkehrer (überwiegend Deutschen) gelang es, während der Auslandstätigkeit ein Gleichgewicht zwischen beruflichen und privaten Anforderungen herzustellen. Im Falle einer fehlenden Balance waren die deutschen Befragten häufiger dazu bereit, ihren Arbeitgeber zu verlassen und sich beruflich neu zu orientieren.



Diskussion und Ausblick

Die erzielten Erkenntnisse legen Folgendes nahe:

1. Die Beschäftigungsfähigkeit von Auslandsrückkehrern wird nicht nur durch individuelle Kompetenzen und die Arbeitsmarktlage, sondern stets auch durch länderspezifische Karrierestrukturen beeinflusst. Die Beschäftigungsfähigkeit von Personen mit vergleichbaren Kompetenzprofilen unterscheidet sich in Deutschland und Frankreich, da Arbeitgeber beider Länder Inhalt und relatives Gewicht der einzelnen Beschäftigungsfähigkeitskompetenzen unterschiedlich definieren.
2. Für international mobile Manager ist es deshalb von zentraler Bedeutung, ein Verständnis für die nationalen Unterschiede in Bezug auf Karrierestrukturen zu entwickeln, um ihre Beschäftigungsfähigkeitskompetenzen an die jeweiligen Länder anpassen zu können. Doch auch Manager, deren Kompetenzprofil von den klassischen französischen und deutschen Karrierestrukturen abwichen, waren beschäftigungsfähig, insofern Unternehmen sie als Sondergruppe einstufen.
3. Während internationale Berufserfahrung in beiden Ländern das wichtigste Kriterium bei der Einstellung von Rückkehrern ist, fördert sie die Beschäftigungsfähigkeit in Deutschland stärker. In Frankreich verringerte sich der Mehrwert der Auslandserfahrung, wenn diese selbst-initiiert, in weniger entwickelten Ländern bzw. in einer frühen Karrierephase erfolgte oder von längerer Dauer war.
4. Beruflicher Expertise kommt eine unterschiedliche Bedeutung zu: Während in Frankreich mehr Wert auf für einzelne Sektoren relevante Fähigkeiten gelegt wird, bewerten in Deutschland - insbesondere größere - Unternehmen fachspezifische Fähigkeiten höher. Da die während der Auslandstätigkeit erworbenen fachspezifischen Kenntnisse teils deutlich vom Heimatland abweichen, entsteht ein Rückkehrhindernis. Somit sind kleine und mittelgroße deutsche Unternehmen, die primär auf generische und weniger fachspezifische Kenntnisse achten, für deutsche Auslandsrückkehrer attraktive Arbeitgeber.
5. Soziales Kapital erwies sich - entgegen der ursprünglichen Erwartung - nicht nur für französische, sondern auch für deutsche Rückkehrer als elementar für einen erfolgreichen Wiedereinstieg in den heimischen Arbeitsmarkt.



No Easy Return

Challenges faced by business managers returning from abroad

“Returning is often harder than leaving in the first place.” This Chinese proverb often rings especially true for people returning to the domestic labour market. Whereas returning managers regard their international work experience as a significant resource for their own employability, employers occasionally see it quite differently, which can actually have an adverse effect on employability.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren




Prof. Dr. Maïke Andresen
Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre, insbes. Personalmanagement und Organisational Behaviour



Dipl.-Soz. Loreen Beier
Lehrstuhl für Psychologie I - Entwicklungspsychologie



Dr. Anja Gärtig-Daugs
Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Forschungsgruppe Elementarinformatik



Prof. Dr. Cornelia Kristen
Lehrstuhl für Soziologie, insbes. Sozialstruktur-analyse



Prof. Dr. Martin Nugel
Evangelische Hochschule Nürnberg



Dr. Cornelia Schoor
Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung



Manja Attig
Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LifBi) an der Universität Bamberg



Prof. Dr. Hans-Peter Blossfeld
Lehrstuhl für Soziologie, insbes. Soziale Ungleichheit



Simone Goppert
Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung



Dipl.-Ing. (FH) Peter Kuntner
Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung



Prof. Dr. Maximilian Pfof
Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung



Daniel Seufert
Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre, insbes. Personalmanagement und Organisational Behaviour



Dr. Sarah Becker
Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung



Dr. Dorothea Dornheim
Lehrstuhl für Psychologie I - Entwicklungspsychologie



Dr. Nora Heyne
Projektgruppe WegE - Qualitätsoffensive Lehrerbildung



Dr. Simone Lehl
Lehrstuhl für Psychologie I - Entwicklungspsychologie



Dr. Daniela Sauer
Juniorprofessur für Beratung im schulischen Kontext



Dr. Wilfried Uunk
Lehrstuhl für Soziologie, insbes. Soziale Ungleichheit



Prof. Dr. Lale Behzadi
Professur für Arabistik



Prof. Dr. Barbara Drechsel
Professur für Psychologie in Schule und Unterricht



Dr. Peter Konerding
Professur für Arabistik



Dr. Alessandra Minello
Universität Florenz



Prof. Dr. Annette Scheunpflug
Lehrstuhl für Pädagogik



Prof. Dr. Sabine Weinert
Lehrstuhl für Psychologie I - Entwicklungspsychologie



Dr. Nora Neuenhaus
Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung



Prof. Dr. Ute Schmid
Professur für Angewandte Informatik, insbes. Kognitive Systeme



Alexander Werner
Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung und Forschungsgruppe Elementarinformatik

DEUTSCHES HAUS
Obere Königstraße 4a, 96052 Bamberg
Tel.: (0951) 98 11 9 - 0
www.stadtbuecherei-bamberg.de

Die Stadtbücherei Bamberg
immer, überall & digital
Ausleihe von eBooks, eAudios,
ePapers und eVideos
rund um die Uhr unter
www.franken.onleihe.de

franken onleihe

STADTBÜCHEREI
BAMBERG

LESEN
ÖFFNET
TÜREN

Öffnungszeiten:
Di. - Fr. 10.00 - 18.00 Uhr
Sa. 10.00 - 14.00 Uhr
Sa. letzte Ausleihe 13.45 Uhr

leben. schlafen. regenerieren.

**betten
friedrich**

Gut schlafen
Gut studieren
Gut leben

Obere Königstraße 43
96052 Bamberg
☎ 09 51 / 2 75 78
www.betten-friedrich.de




Barockhotel GARNI
AM DOM

KOMFORTABLES WOHNEN UND RUHIGES
SCHLAFEN IM HERZEN DER ALTSTADT.

Vorderer Bach 4 · 96049 Bamberg · Telefon 09 51 - 5 40 31
info@barockhotel.de · www.barockhotel.de



Dr. med. Reinhard Ehr Arzt für Hals-Nasen-Ohren-Heilkunde

Allergologie, Stimm- und Sprachstörungen,
Plastische Operationen, ambulante Operationen
Belegarzt am Klinikum
am Bruderwald Bamberg

Willy-Lessing-Straße 16, 96047 Bamberg
Telefon 09 51 / 2 89 79
Telefax 09 51 / 20 04 18

Sprechstunden:

Di., Do., Fr. 8.00 – 12.00 Uhr
Mo., Di., Do. 14.00 – 17.00 Uhr
und nach Vereinbarung

Abbildungsverzeichnis:

Titelcollage: Marion Huwald, (Buch-Ikon) ahmad/stock.adobe.com, Bilder s. einzelne Beiträge; S. 2 sepy/Fotolia; S. 3 Jürgen Schabel; S. 6 ahmad/stock.adobe.com; (Lehrer) Minerva Studio/Fotolia; S. 7 ASDF/stock.adobe.com; S. 8 goodluz/stock.adobe.com, pictworks/stock.adobe.com; S. 9 NDABCREATIVITY/stock.adobe.com; S. 9-10 (Ikon) Colorlife/stock.adobe.com; S. 10 Alexandr Vasilyev/stock.adobe.com; S. 11 Krakenimages.com/stock.adobe.com; S. 12 (oben) Tomsickova/stock.adobe.com; (unten) Maria Sbytova/stock.adobe.com; S. 13 Tomsickova/stock.adobe.com, Zahlengraphik: passenger/stock.adobe.com; S. 14 (oben) Robert Kneschke/stock.adobe.com, (unten) Alinsa/stock.adobe.com; S. 15 (oben) Krakenimages.com/stock.adobe.com, (unten) Didem Hizar/Fotolia; S. 16 (oben) Gstudio Group/stock.adobe.com, S. 16-19 FELL/Uni Bamberg; S. 20 (oben) Benjamin Herges/Uni Bamberg, (unten) Colourbox; S. 21-22 (Ikon) Ivan Feoktistov/stock.adobe.com, (Fotos): Arabistik/Uni Bamberg; S. 22 (unten) contrastwerkstatt/Fotolia; S. 4; S. 24 pressmaster/stock.adobe.com; S. 25 (oben) Photographee.eu/stock.adobe.com, (unten) BERA/Uni Bamberg; S. 26 (oben und mitte) contrastwerkstatt/stock.adobe.com; S. 27 BERA/Uni Bamberg; S. 28 Neyro/stock.adobe.com, Halfpoint/stock.adobe.com; S. 29 Kzenon/stock.adobe.com; S. 30 und 31 ASDF/stock.adobe.com; S. 32 contrastwerkstatt/stock.adobe.com; S. 33 Asier/stock.adobe.com; S. 34 Drobot Dean/stock.adobe.com; S. 35 contrastwerkstatt/stock.adobe.com; S. 36 iuricazac/stock.adobe.com; S. 40 (oben) Drobot Dean/stock.adobe.com, (Fake News) Zerbor/stock.adobe.com, (unten) Nmedia/stock.adobe.com; S. 41 NDABCREATIVITY/stock.adobe.com; S. 42 SolisImages/stock.adobe.com; S. 43 Eisenhans/stock.adobe.com; S. 44 (oben) Tai111/Fotolia; S. 47 (oben) Prostock-studio/stock.adobe.com, (unten) Daniel Ernst/stock.adobe.com; S. 48 (oben) peshkov/stock.adobe.com, (unten) NDABCREATIVITY/stock.adobe.com; S. 49 beide Bilder NDABCREATIVITY/stock.adobe.com, (Fähnchen): wikipedia; S. 50 (oben und unten) NDABCREATIVITY/stock.adobe.com; S. 51 NDABCREATIVITY/stock.adobe.com

Alle nicht nachgewiesenen Bilder: © Universität Bamberg

uni.vers Forschung
Das Magazin der Otto-Friedrich-Universität
Bamberg, 2020

All rights reserved by uni.vers

Herausgeber

Der Präsident der Universität Bamberg
Prof. Dr. Dr. habil. Godehard Ruppert

Redaktion

Dr. Monica Fröhlich, Daniela Mäuser

Redaktionsanschrift

Dezernat Kommunikation
Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Kapuzinerstr. 18 · 96047 Bamberg
www.uni-bamberg.de
kommunikation@uni-bamberg.de

Bildrecherche

Daniela Mäuser, Marion Huwald

Anzeigen-Akquisition & Layout

Heinrichs-Verlag gGmbH
Heinrichsdamm 32 · 96047 Bamberg
Telefon 0951/519231, Fax 0951/519234
www.heinrichs-verlag.de

Druck

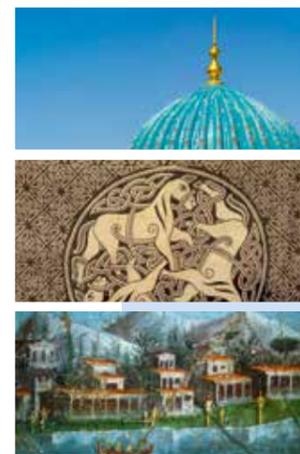
Haßfurter MEDIENPARTNER GmbH & Co. KG
97437 Haßfurt

Erscheinungsweise

jährlich, Auflage 3.500 Exemplare
Schutzgebühr 2 Euro
ISSN 1618-9019

uni.vers ist als Wortmarke mit der Register-
nummer 300754299 in das Register des Deut-
schen Patent- und Markenamts eingetragen.

Nachdruck nur mit Genehmigung des Herausge-
bers. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben
nicht unbedingt die Meinungen von Herausgeber
und Redaktion wieder.



Vielfalt pflegen & leben

Sie ermöglichen vielfältige Blickwinkel, geben
Raum für besondere Fragestellungen und bil-
den oft eine inspirierende Brücke zwischen
verschiedenen Forschungsgebieten:

Kleine Fächer, größtenteils aus den Geistes-
und Kulturwissenschaften, gibt es an der
Universität Bamberg viele - gemessen an der
Gesamtfächerzahl hat sie mit 29 Disziplinen
bayernweit die Nase vorn. Für die Universi-
tät Bamberg sind sie ein charakteristisches
Merkmal im Fächerprofil, da sie zahlreiche
Anknüpfungspunkte bieten.



Kleine Fächer
Universität Bamberg

[www.uni-bamberg.de/
forschung/profil/kleine-faecher](http://www.uni-bamberg.de/forschung/profil/kleine-faecher)

ITALIENISCH PIZZA PASTA SALATE Salino HÖLZOFENPIZZA Schillerplatz 11 • Bamberg Fon (0951) 5 79 80 • salino-bamberg.de	STEAKHOUSE PIZZA PASTA STEAKS RODEZ SIEBEN PIZZA - PASTA - STEAKS Rodezstraße 7 • Bamberg Fon (0951) 93 50 50 • rodez-sieben.de	FRÄNKISCH SPORTSBAR BRÄTEN BURGER BRASSERIE PFAHLPLÄTZCHEN Pfahlplätzchen 4 • Bamberg Fon (0951) 5 77 35 • brasserie-bamberg.de
MEXIKANISCH TACOS SPARE RIBS BURGER Calimeros MEXICAN GRILL & BURGER Lange Straße 8 • Bamberg Fon (0951) 20 11 72 • calimeros.de	SPANISCH TAPAS STEAKS COCKTAILBAR Bolero CERVECERIA-TAPAS RESTAURANT Judenstr. 7-9 • Bamberg Fon (0951) 50 90 290 • bolero-bamberg.de	NEW YORK ITALIAN HOMEMADE PASTA PIZZA CROSSOVER Little Italy ITALIAN KITCHEN PFAHLPLÄTZCHEN Pfahlplätzchen 4-6 • Bamberg Fon (0951) 50 90 73 77 • littleitaly-bamberg.de



KRIEG ABGEBLASEN

Es war einmal ein Mann, der hatte eine Trompete. Und als er als Soldat mit der amerikanischen Armee in der Normandie landete, da nahm er sie mit. Als er eines Nachts auf Wache ging, sagte sein Captain: „Spiel heute Abend nicht, da draußen ist ein Scharfschütze.“ Aber der Mann dachte:

„Der da draußen ist genauso einsam und verängstigt wie ich – ich werde ihm ein Lied spielen.“ Am nächsten Morgen wurde ein Kriegsgefangener ins Lager gebracht, der fragte: „Wer war der Trompeter, der letzte Nacht ‚Lili Marleen‘ gespielt hat?“

Als ich dieses Lied hörte, war für mich der Krieg vorbei – ich konnte mein Gewehr nicht mehr benutzen.“ Der Mann mit der Trompete hieß Jack Leroy Tueller. Und was klingt wie ein Märchen, ist eine wahre Geschichte. Eine Geschichte, wie nur die Musik sie schreiben kann.

