

Schulpädagogik(en)
und Fachdidaktik(en)

Bibliografie:

Vanessa Henke, Lena Tacke, Stephanie Spanu
und Jan-Simon Zimmermann (2024).

Aushandlungen von
Lehramtsstudierenden zu Ungleichheiten.
Deutungen zu Sprachsensibilität.
journal für lehrerInnenbildung, 24 (2), 68–77.
<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2024-05>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2024>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.2
2024

*Vanessa Henke, Lena Tacke,
Stephanie Spanu und
Jan-Simon Zimmermann*

Aushandlungen von Lehramtsstudierenden zu Ungleichheiten. Deutungen zu Sprachsensibilität

Abstract • In diesem Forschungsbeitrag wird eine Videoszene in den Blick genommen, in der Lehramtsstudierende verschiedener Lehramtstypen bei der Anwendung eines Serious Games soziale Ungleichheiten im Raum Schule verhandeln. Der Beitrag rekonstruiert mit der dokumentarischen Methode die impliziten Wissensbestände der zukünftigen Lehrkräfte zu Othering-Prozessen, um im Anschluss (inter-)disziplinäre Implikationen für die Lehrer*innenbildung abzuleiten, die verschränkende Perspektiven der beteiligten Disziplinen (Bildungswissenschaften, Sozial- und Religionspädagogik) eröffnen.

Schlagworte/Keywords • Sprache, Ungleichheit, Hochschullehre, Dokumentarische Methode

Mehrperspektivität im Lehramtsstudium

Interdisziplinäre Perspektiven tragen dazu bei, soziale Ungleichheit im Schulkontext zu identifizieren und in der Lehrer*innenbildung zu berücksichtigen (Grobbaauer & Langthaler, 2022). In der Auseinandersetzung mit Ungleichheit als „multidimensionales Phänomen“ (ebd., S. 8) werden unterschiedliche Perspektiven für zukünftige Lehrkräfte erfahrbar und der Umgang mit dieser kann in interdisziplinären Verbänden ausgehandelt werden. In diesem Kontext trägt die Kooperation zwischen der Religionspädagogik und den erziehungswissenschaftlichen Bereichsdisziplinen der Schul- und Sozialpädagogik (u. a. Apel & Sacher, 2009) und die damit verbundene mehrperspektivische Betrachtung von Phänomenen dazu bei, Lehramtsstudierende auf die Komplexität von Schule und ihr Verhältnis zu sozialen Ungleichheiten vorzubereiten.

Verschränkungen zwischen Religionspädagogik, Schulpädagogik und Sozialpädagogik werden u. a. dadurch möglich, dass die Disziplinen Subjekte innerhalb von Lehr-Lernprozessen (bspw. unter Berücksichtigung ihrer sozialen Eingebundenheit) fokussieren. Zudem sind diese Disziplinen offen gegenüber einer interdisziplinär ausgerichteten Forschung und verfolgen in diesem Rahmen ähnliche Forschungsinteressen (Gläser-Zikuda & Hofmann, 2019; Winkler, 2022). Eine Verschränkung dieser drei Disziplinen ist, bspw. im Rahmen der Demokratiebildung, möglich.

Diese spielt im beruflichen Selbstverständnis von Lehrkräften und dem Verständnis des Schulauftrags eher eine untergeordnete Rolle (Wachs, Schubarth, Krause, Ballaschk, Schulze-Reichelt & Bilz, 2021). Auch nehmen Lehrkräfte gruppenbezogene Anfeindungen unter Schüler*innen als große Herausforderung wahr. Studien zeigen, dass Lehrkräfte bei beobachteten Diskriminierungen eher Zurückhaltung in Bezug auf ein konkretes Eingreifen ausüben (z. B. Dragowski, McCabe & Robinson, 2019). Daran anknüpfend zeigen weitere Studien, dass Lehrkräfte die Situationen eher verharmlosen, wenn sie keine böswilligen Absichten wahrnehmen (z. B. Ballaschk, Schulze-Reichelt, Wachs, Krause, Wettstein, Kansok-Dusche, Bilz & Schubarth, 2022). Bspw. nehmen viele Lehrkräfte den antisemitischen Schimpfwortgebrauch, paradoxerweise aufgrund seiner Normalisierung in der Schüler*innenschaft, nicht als antisemitisch wahr und erklären dadurch ihr Nichthandeln (Bernstein & Diddens, 2021).

Um zukünftige Lehrkräfte für sprachliche Phänomene, wie bspw. Othering-Prozesse, zu sensibilisieren, können diese in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung gemeinsam mit den Studierenden identifiziert und in Bezug auf den Umgang mit ihnen in Schule diskutiert und reflektiert werden. In diesem Beitrag werden Aushandlungen zu Othering-Prozessen anhand einer videografierten Sequenz mit Lehramtsstudierenden rekonstruiert und daran anknüpfend schul-, sozial- und religionspädagogische Implikationen für die Lehrer*innenbildung entwickelt.

Othering-Prozesse und ihr Bezug zu sozialen Ungleichheiten im schulischen Kontext

Aus diskurstheoretischer Perspektive lassen sich Differenzkategorien, wie bspw. ökonomisches Kapital und Religion, als soziale Artefakte verstehen. Diese sind keine beliebigen Konstrukte, da sie einem diskursiv geprägten Wissens- und Klassifikationssystem entstammen. Sie erzeugen ein bipolares Schema von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit, das einerseits symbolische und epistemische Effekte, wie die Hierarchisierung von Ein- und Ausschluss hervorbringt. Andererseits werden auch materielle Effekte, wie die Verteilung von Macht und Ressourcen, durch diese evoziert. Dementsprechend werden im Othering bestimmte Gruppen als „Andere“ von einem „Wir“ abgegrenzt und sozial sichtbar gemacht (Akbulut & Razum, 2023). Das „Andere“ wird als Negativfolie genutzt, sodass es als „komplementärer Gegenpart und in binärer Opposition zu einem hegemonialen ‚Wir‘ konstituiert wird“ (Riegel, 2016, S. 52).

In diesem Prozess der Konstruktion des Anderen erfolgt eine Absicherung der eigenen Person hinsichtlich einer privilegierten Position und einer hegemonialen, sozialen Ordnung (Riegel, 2016). Das Andere wird als „fremd“ wahrgenommen und kategorisiert. Fremdheit wird als statisch und unveränderlich verstanden, indem „fremden“ Personen, Dingen und Formen nicht die Möglichkeit eingeräumt wird, Teil der selbst hergestellten Ordnung zu werden (Freuding, 2022). In diesem Sinne entstehen in Othering-Prozessen neben gegensätzlichen, auch exkludierende Antinomien, die ein „Entweder wir oder sie“ vermitteln und demnach als unvereinbare Gegensätze verstanden werden. Diese Antinomien werden bspw. durch Hate Speech aktiviert,

sodass sich Hate Speech-Antinomien aus Othering-Prozessen ergeben (Sponholz, 2018).

In Bezug auf beide Phänomene kommt der Schule eine doppelte Bedeutung zu: Zum einen ist sie ein Ort ausgeprägter Heterogenität, weil sie ein dialektisches Verhältnis von sozialer Vielfalt und gesellschaftlicher Konflikte darstellt. Zum anderen obliegt ihr die Aufgabe, Demokratiebildung, Sozial- und Medienkompetenzen zu vermitteln, um Othering-Prozessen bzw. Hate Speech entgegen zu wirken.

Rekonstruktionen zum Umgang mit Othering-Prozessen

Anknüpfend an dem skizzierten Verständnis des Othering wird im Folgenden eine Szene exemplarisch betrachtet, in der Lehramtsstudierende sich im Rahmen eines Serious Games¹ mit Othering-Prozessen von Schüler*innen auseinandersetzen. Die Sequenzen wurden im Kontext des interdisziplinär ausgerichteten Projekts „BNE^{Room}“² erhoben, in dem ein Serious Game für Studierende aller Lehrämter entwickelt wurde. Dabei liegt die These zugrunde, dass die Konfrontation der Studierenden mit schulischen Diversitätserfahrungen im digitalen Raum Prozesse des Identitätslernens auf unterschiedlichen Ebenen unterstützen kann (Feuser, Méndez-Sahlander & Stroh, 2019).

Bei der Anwendung des Serious Game wurden die Studierenden videografiert. Insgesamt liegt videografisches Material mit 45 Studierenden in 11 Gruppen vor, das im Sommersemester 2023 erhoben wurde. Teile des Materials wurden bereits transkribiert und Fotogramme hinterlegt. In einem interdisziplinären Team werden die Transkripte nach der dokumentarischen Methode (i. A. a. Bohnsack, 2021) ausgewertet. Im Rahmen der Sichtung des Materials wurden Themen extrahiert, die eine hohe interaktive und metaphorische Dichte aufweisen (Asbrand & Martens, 2018).

1 Serious Games sind Spiele, die ein oder mehrere Bildungsziele verfolgen und diese spielerisch umsetzen. Der Fokus liegt somit nicht auf der Unterhaltung, sondern es steht ein konkreter Bildungszweck im Mittelpunkt, der durch eine spielerische Umgebung intendiert wird (Trooster, Ballaschk, Schulze-Reichelt, Wachs, Krause, Wettstein, Kansok-Dusche, Bilz & Schubarth, 2017).

2 Projektname: BNE^{Room} – Ein digitaler Escape-Room zur Stärkung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Lehrer*innenbildung

Exemplarisch wird nachfolgend ein Transkriptausschnitt dargelegt und rekonstruiert³. Die Studierenden sitzen sich als Vierergruppe gegenüber und haben vor sich jeweils ihren eigenen Laptop stehen. Die Aushandlungsprozesse in der ausgewählten Sequenz beziehen sich auf eine Situation im Spiel. In dieser Situation trifft der Avatar – der die Rolle einer Lehrkraft inne hat – auf eine Gruppe von drei Schüler*innen im „Flur“ eines virtuellen Schulgebäudes. Der Avatar verfolgt das Gespräch (mit Ton und Untertiteln), in der zwischen den Schüler*innen u. a. Worte wie „Jude“ und „behindert“ fallen. Anschließend werden die Studierenden innerhalb des Spiels aufgefordert, sich gemeinsam zu positionieren, ob und wie sie auf diese Situation reagieren. Die folgende Sequenz entstammt aus einer Gruppe von Studierenden der Lehrämter Sonderpädagogik (Aw), Grundschullehramt (Bw und Cw) und Berufskolleg (Dw).⁴

Sequenz

- 1 Aw: Also mir (.) ist dieses (.) miteinander Umgehen oder gegenseitig Dissen oder
- 2 so (.) ist mir relativ egal (.) nur mir gings jetzt um die Worte (.) du kannst
- 3 niemanden als Jude beleidigen.
- 4 Bw: Jude (.) (unv.)
- 5 Cw u. Dw: Ja.
- 6 Dw: Und du bist behindert.
- 7 Aw, Bw u. Cw: Ja. 01:18:29-3
- 8 Aw: So (.) darum geht es mir halt erst (.) wie die (.) ob die sich gegenseitig dissen
- 9 oder so (.) das (unv.) also (.) ist relativ normal (.) aber nicht mit solchen
- 10 Worten.
- 11 Bw: Ja.
- 12 Dw: Jap (.) ähm (.) Vielleicht so (..) hey (.) ich hab euch (.) gerade (..)
- 13 gehört
- 14 Aw: Belauscht. (*lacht*)
- 15 (*B und D lachen.*)
- 16 Bw: Es war zwar ein persönliches Gespräch (.) aber war mir egal.
- 17 (*lacht*)

3 Relevante Gesten und Handlungen werden im Transkript schriftlich durch Ergänzungen in Klammern und einer kursiven Schreibweise ergänzt.

4 Die Namen der Studierenden sind anonymisiert.

- 18 Dw: Ihr wart so (.) laut.
- 19 Aw: Man kann ja sagen, ich hab gehört, was ihr (..) worüber ihr gerade
- 20 gesprochen habt (.) ähm (..)
- 21 Dw: Oder ich hab (.) was heißt auch ich hab so'n paar Worte aufgeschnappt.
- 22 Aw: Ja (.) die mich vielleicht sogar (..) dass man sagt (.) wie (.) es bei einem selbst
- 23 angekommen ist, dass einen das irgendwie selbst auch ein bisschen verletzt
- 24 (.) dass Leute so reden.
- 25 *(Während A spricht fangen die anderen drei Studierenden an auf ihre Lap-*
- 26 *tops*
- 26 *zu tippen. Auch I tippt dann auf ihrem Laptop.)*
- 27 Bw: Vielleicht kann man (.) kann man ja sagen ähm (..) hey (.) ich hab da gerade
- 28 ein paar Worte aufgeschnappt von euch (.) die (.) ähm (.)
- 29 Dw: Wo ihr vielleicht mal drüber nachdenken solltet.

Die Sequenz beginnt mit einem propositionalen Gehalt, welcher durch Aw eingebracht wird (Z. 1–3). Dieser bringt die normative Position zum Ausdruck, dass die verwendete Sprache bzw. Wortwahl der Schüler*innen im Spiel nicht zu tolerieren sei. Dabei differenziert sich diese in eine grundlegende Gleichgültigkeit gegenüber dem Beleidigen als Umgangsform (dem sog. „dissen“) und der konkreten sprachlichen Darbietung im Hinblick auf die Verwendung spezifischer Wörter wie „Jude“ aus. Von den anderen Studierenden wird diese Einschätzung durch Bejahungen validiert und die im Schulflur genutzten Ausdrücke als nicht zu tolerierende Sprechweise markiert. Aw ergänzt argumentierend, dass sie der beleidigenden Umgangsform nicht bloß gleichgültig gegenübersteht, sondern diese Praxis zudem als üblich unter Schüler*innen ansieht. Die Toleranz gegenüber dieser Praxis, so bringt sie es erneut zum Ausdruck, endet jedoch bei der Nutzung der Worte „Jude“ und „behindert“.

Diese normative Grenzziehung bezüglich einer als peerkulturell verstandenen Sprech- und Umgangsweise wird von den Studierenden Bw und Dw knapp validiert, worauf eine Anschlussproposition durch Dw folgt, die den Gehalt um eine Interventionsbedürftigkeit auf Handlungsebene ausdifferenziert. Der unmittelbar darauffolgende Vorschlag von Dw, wie eine solche Intervention gegenüber der Schüler*innengruppe sprachlich initiiert werden kann, wird dann in Zeile 19–29 durch weitere Vorschläge von Aw, Bw und Dw ergänzt und durch das Tippen auf den Laptops im Spiel konkludierend festgehalten. Die Interventionsbedürftigkeit der Situation wird somit von der Gruppe ge-

teilt und verdeutlicht zum Ersten ein Rollenverständnis als Instanz der Vermittlung von Sprechweisen bzw. der angebrachten Sprachnutzung. Gleichzeitig deutet auf Ebene der Sprechakte der Studierenden die mehrmalige Nutzung von „man“ (Z. 19, 22, 27), „kann“ (Z. 19, 27) und „vielleicht“ (Z. 12, 22, 27, 29) auf eine Unentschiedenheit bezüglich des konkreten sprachlichen Modus des Eingreifens hin.

Argumentativ wechselt der Modus des Eingreifens dabei zwischen dem Hinweis auf persönliche Betroffenheit, der Forderung nach Perspektivübernahme sowie einem floskelhaften Reflexionsangebot. Zum Zweiten weist der gemeinsam geteilte Orientierungsgehalt auf die scheinbar bereits verinnerlichte asymmetrische Struktur zwischen Lehrkräfte- und Schüler*innenrolle hin. Dieses Verständnis wird jedoch zuerst in einer humorvollen Auseinandersetzung verdeckt bearbeitet, indem – von Lachen begleitet – der Anlass für das Eingreifen verhandelt wird (Z. 12–18). Implizit wird dabei die Frage bearbeitet, wann eine Intervention gerechtfertigt ist, indem ausgehandelt wird, ob den Schüler*innen nicht eine Privatsphäre im Raum Schule zukommt und inwiefern die hier als Grenzüberschreitung markierte Sprechweise der Schüler*innen diesen Schonraum verwirkt. Dies wird durch das insgesamt verhaltene Formulieren der Studierenden (z. B. Z. 19: „Ich hab gehört“) und der dann folgenden Positionierung zugunsten eines pädagogischen Eingreifens (z. B. Z. 16: „war mir egal“) divergent bearbeitet.

Um das Verhältnis von studentischen Orientierungen und Othering-Prozessen weiter zu untersuchen, folgen an die hier geleisteten exemplarischen Rekonstruktionen im zukünftigen Forschungsprozess weitere fallinterne Vergleiche, um die Befunde ausdifferenzieren und einen primären Orientierungsrahmen herauszuarbeiten. Im Anschluss folgen fallübergreifende Vergleiche und die Bildung eines Tertium Comparationis, um die Grundlagen für eine sinngenetische Typenbildung zu schaffen.

(Inter-)Disziplinäre Implikationen für die Lehrer*innenbildung

Die exemplarisch dargelegte Szene zeigt an, dass Sprache als Gegenstand von Lehramtsstudierenden sowohl auf der Ebene der Schüler*innen als auch hinsichtlich der Ebene der Lehrkräfte differenziert

betrachtet wird. Gleichzeitig knüpfen die Aushandlungen der Studierenden an dem skizzierten Forschungsstand an, sodass diese, in Bezug auf das Reagieren auf sichtbare Othering-Prozesse und Hate Speech, Unsicherheiten im Umgang mit diesen aufweisen.

- Im Kontext der Schulpädagogik scheint es von Bedeutung, gemeinsam mit Lehramtsstudierenden zu besprechen, inwiefern Sprache als (Macht-)Instrument in Schule operationalisiert wird. Dabei ist u. a. die Frage nach der Verantwortung von Lehrkräften in Bezug auf eigene Sprachnutzung, die Sprache der Schüler*innen und Strategien des Umgangs mit sprachlichen Phänomenen zu besprechen und zu diskutieren.
- Bezogen auf das berufliche Lehramt Sozialpädagogik lässt sich konstatieren, dass, folgt man dem Mandat der doppelten Vermittlungspraxis, eine Positioniertheit der Lehramtsstudierenden unerlässlich ist. Somit haben sie als zukünftige Lehrkräfte eine besondere Multiplikator*innenrolle, da sie Menschen ausbilden, die in Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe tätig sein werden und diese Adressat*innen von sprachlichen Diskriminierungen betroffen sein können.
- Die Perspektive der Religionspädagogik nimmt dabei insbesondere die Besonderheiten religiöser Sprache und religiösen Sprechens in den Blick. In Othering-Prozessen wird sichtbar, wie Differenzkategorien in religiöser Bildung durch sprachliches Handeln Ungleichheiten verstärken und (re-)produzieren kann. Insbesondere in Kontexten des interreligiösen und intrareligiösen Lernens kann Sprachsensibilität den Blick für Machtstrukturen und reduktionistische Sichtweisen schärfen, die bspw. in Ausgrenzung durch Sprache sichtbar werden. Im vorliegenden Fallbeispiel wird dies daran sichtbar, wie eine Religionszugehörigkeit, unabhängig von der tatsächlichen Zugehörigkeit, als Teil einer Diffamierung und eines Othering-Prozesses genutzt wird. Es ist Aufgabe religiöser Bildung Stereotype und Othering, auch als unbemerkte Differenzkonstruktionen, zu entlarven und interreligiöse Kompetenzen zu stärken, um machtsensibel mit religiöser Differenz umzugehen.

Im Sinne einer Mehrperspektivität sollten die drei (Fach-)Perspektiven nicht nur nebeneinander stehen, sondern im Sinne einer Verschränkung sich auch gegenseitig hinterfragen, bestätigen oder widersprechen. Dabei kann eine interdisziplinäre Reflexion von Fallbeispielen, wie hier zu dem Raum „Schulflur“ zu einer vertieften Durchdringung

von Themen bei Studierenden, wie Sprachsensibilität, beitragen. Der interdisziplinäre Blick auf schulische Phänomene, wie der Umgang mit Othering-Prozessen in der vorliegenden Auswertung, kann deren Komplexität und Vielschichtigkeit offenlegen und die interdisziplinären Strukturen von Orientierungen, bspw. in Bezug auf Ungleichheiten von Schüler*innen und Lehrkräften, explorieren.

Literatur

- Akbulut, N. & Razum, O. (2019). Othering am Beispiel von Migration: Wie aus sozialen Kategorien die Anderen entstehen. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 66, 1109–1116.
- Apel, H. J. & Sacher, W. (Hrsg.). (2009). *Studienbuch Schulpädagogik* (4., durchg. Aufl.). Verlag Julius Klinkhardt.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Springer.
- Ballaschk, C., Schulze-Reichelt, F., Wachs, S., Krause, N., Wettstein, A., Kansok-Dusche, J., Bilz L. & Schubarth, W. (2022). Ist das (schon) Hatespeech? – Eine qualitative Untersuchung zum Verständnis von Hatespeech unter pädagogischem Schulpersonal. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12, 579–596.
- Bernstein, J. & Diddens, F. (2021). Antisemitismus an Schulen. Empirische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 73(2), 151–165.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10. Aufl.). UTB/Barbara Budrich.
- Dragowski, E. A., McCabe, P. C. & Robinson, F. (2016). Educators' Reports on Incidence of Harassment and Advocacy LGBTQ Students. *Psychology in the Schools*, 53(2), 127–142.
- Freuding, J. (2022). *Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des „Eigenen“ und „Fremden“ in interreligiöser Bildung*. Transcript.
- Feuser, F., Méndez-Sahlender, C. & Stroh, C. (2019). *Diversität an Hochschulen. Unterschiedlichkeit als Herausforderung und Chance*. Transcript.
- Gläser-Zikuda, M. & Hofmann, F. (2019). Interdisziplinäre Forschung zwischen Religions- und Schulpädagogik – Grundlegende Gedanken aus schulpädagogischer Perspektive. In W. Haußmann, A. Roth, S. Schwarz & C. Tribula (Hrsg.), *EinFach Übersetzen. Theologie und Religionspädagogik in der Öffentlichkeit und für die Öffentlichkeit* (S. 305–316). Kohlhammer.
- Grobbaauer, H. & Langthaler, M. (2022): Soziale Ungleichheit: global, beständig, herausfordernd. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 45(4), 4–9.
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität– Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Transcript.
- Sponholz, L. (2018). *Hate Speech in den Massenmedien. Theoretische Grundlagen und empirische Umsetzung*. Springer VS.
- Trooster, W., Lin Goei, S., Ticheloven, A., Oprins, E., van de Boer-Visschedijk, G., Corbalan, G. & Van Schaik, M. (2017). The Effectiveness of the Game LINGO Online: A Serious Game for English Pronunciation. In Y. Cai, S. L. Goei & W. Trooster (Eds.). *Simulation and Serious Games for Education* (pp. 125–136). Springer.

- Wachs, S., Schubarth, W., Krause, N., Ballaschk, C., Schulze-Reichelt, F. & Bilz, L. (2021). Hate Speech als Herausforderung für Schule und Lehrkräftebildung. In S. Wachs, B. Koch-Priewe & A. Zick (Hrsg.), *Hate Speech – Multidisziplinäre Analysen und Handlungsoptionen. Theoretische und empirische Annäherungen an ein interdisziplinäres Phänomen* (S. 281–297). Springer.
- Winkler, M. (2022). Keine oder doch eine Definition. *Sozialpädagogische Impulse*, 1, 8–11.

Henke, Vanessa, Dr.,
abgeordnete Lehrerin im Hochschuldienst,
Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, TU-Dortmund.
Arbeitsschwerpunkte:
BNE, Pädagogik und Didaktik des Elementar- und Primarbereichs,
Lehrer*innenprofessionalisierung.
vanessa.henke@tu-dortmund.de

Tacke, Lena, Dr.,
wiss. Mitarbeiterin,
Institut für Katholische Theologie, TU Dortmund.
Arbeitsschwerpunkte:
Religionspädagogik, Bildung für nachhaltige Entwicklung,
Bilddidaktik.
Lena.Tacke@tu-dortmund.de

Spanu, Stephanie, Dr.,
wiss.Mitarbeiterin und abgeordnete Studienrätin im Hochschuldienst,
Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und
Pädagogik der frühen Kindheit, TU Dortmund.
Arbeitsschwerpunkte:
BNE, Didaktik der Sozialpädagogik und Gender.
Stephanie.spanu@tu-dortmund.de

Zimmermann, Jan-Simon,
wiss. Mitarbeiter,
Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, TU Dortmund.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrerprofessionalität, Erziehung in Schule/Unterricht,
Inklusive Bildung und soziale Teilhabe,
Dokumentarische Unterrichtsforschung.
jan-simon.zimmermann@tu-dortmund.de