



UNIVERSITÄT
ZU KÖLN

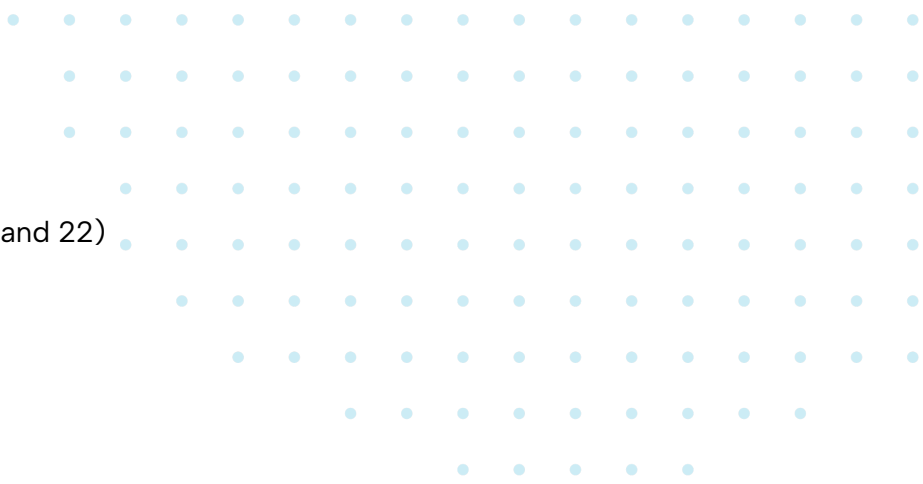
Zentrum für
Lehrer*innenbildung

PRAXISPHASEN INNOVATIV

Forschendes Lernen im Praxissemester

Ausgewählte Studienprojekte des achten
fakultätsübergreifenden Präsentationstags 2025





Praxisphasen innovativ (Band 22)

Impressum

Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZfL)
Universität zu Köln
Albertus-Magnus-Platz | 50923 Köln

Tel: +49 221 470 90103

<https://zfl.uni-koeln.de/>

Herausgeber*innen der Ausgabe:

Gesine Boesken, Claus Dahlmanns, Giulia Ebert, Teresa Frank, Christian Haas, Alexandra Habicher, Caren Keeley, Marga Kreiten-Bresges, Anne Krichel, Sandra Lammerding, Elisabeth Pütz, Stephanie Riehemann

Gestaltung und Satz:

Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZfL) der Universität zu Köln
Praxisphasen innovativ | Band 22 | Juli 2026
ISSN: 2364-0782

INHALT

Grußwort	5
Vorwort	6
<i>Lukas Chronz</i>	
Alles eine Frage der Perspektive? – Welche Präkonzepte haben Lernende einer pluralistischen Gesellschaft zur Shoah?	10
<i>Tillmann Corbach</i>	
Geschlechtersensible Geschichtsinteressen und -unterricht.....	29
<i>Ingrid Jonas</i>	
Wie häufig und auf welche Art und Weise (keine Änderung, Assimilation, Akkomodation) verändern sich die Präkonzepte von Schüler*innen der Einführungsphase in einer Unterrichtsreihe?	57
<i>Tabea Odak</i>	
„Jesus, wovon träumst du gerade?“ – Chancen und Grenzen der bibeldidaktischen Methode Bibliolog für einen existenziell relevanten Religionsunterricht.....	81
<i>Jule Erfmann</i>	
Sprachenvielfalt im bilingualen Unterricht Englisch/Deutsch.....	105
<i>Mariia Galochkina</i>	
Untersuchung zum Einsatz eines Mitleseverfahrens im Englischunterricht einer vierten Klasse	125
<i>Leon Reger</i>	
Wie gehen Kinder der 4. Klasse rezeptiv und produktiv mit Fiktion um?	144
<i>Lara Gürntke</i>	
Einstellungen von Lehrkräften zur Förderung der psychischen Gesundheit von Schüler*innen	157
<i>Jasamin Mirgolbabaei</i>	
Zwischen gewohnter Handlungspraxis und emergentem Handlungsbedarf – Wie nehmen Lehrkräfte der gymnasialen Erprobungsstufe den Übergang von der 4. Klasse in die 5. Klasse wahr?	177

<i>Melanie Pfeiffer</i>	
Scham als Ergebnis pädagogischer Interaktion.....	193
<i>Lilli Karschowski</i>	
Kunstunterricht im Kontext sozialer Bildungsungleichheit.....	216
<i>Thiemo Malorny</i>	
Konzepte von Männlichkeiten im Kunstunterricht	234
<i>Luca Senftleben</i>	
Kooperatives Lernen im Biologieunterricht zur Förderung der Ko- operationsfähigkeit	254
<i>Nils Kampen</i>	
Fehlerkultur im Biologieunterricht.....	274
<i>Sarah Thumm</i>	
Adaptives, formatives und kompetenzbezogenes Assessment bei der experimentellen Kompetenz von Schüler*innen im Chemie- unterricht	289
<i>Janina Frieg</i>	
Universal Design for Learning (UDL) in der inklusiven Grundschule	319
<i>Jens Schulten</i>	
Der Einfluss von gezielt eingesetztem Humor im Unterricht auf die Aufmerksamkeit von Schüler*innen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung.....	337
Autor*innenverzeichnis.....	361

GRUSSWORT

Sehr geehrte Leserinnen und Leser,

heute braucht eine innovative Gesellschaft ein Fundament aus wissenschaftlicher Praxis mehr denn je. Das Praxissemester an der Universität zu Köln basiert auf einem engen Zusammenwirken zwischen Universität, Schulen und ZfsL. Durch diese Kooperation erhalten Lehramtsstudierende die Möglichkeit, schulische Praxis mit einer wissenschaftlichen Fragestellung zu verbinden und ihre Erfahrungen systematisch zu reflektieren.

Gerade in den Studienprojekten wird deutlich, wie die angestrebte Verzahnung von Theorie-Praxis im Praxissemester funktionieren kann. Der Präsentationstag trägt dazu bei, diese Projekte sichtbar zu machen und die Ergebnisse als Impulse an die Schulen der Ausbildungsregion weiterzugeben.

Der bereits achte Präsentationstag im November 2025 stieß auf großes Interesse. Über 300 Teilnehmende verfolgten die Präsentationen von 28 Studienprojekten und nutzten die Gelegenheit zum fachlichen Austausch. Dabei erwies sich das digitale Format als gewinnbringender Rahmen für Diskussionen und Vernetzung über institutionelle Grenzen hinweg.

Insbesondere für Studierende, die ihr Praxissemester noch vor sich haben, eröffnet die Veranstaltung wertvolle Einblicke. Die vorgestellten Projekte zeigen beispielhaft, welche Fragestellungen im Praxissemester bearbeitet werden können und welche methodischen Zugänge sich dafür eignen. Zugleich bieten sie Orientierung und Inspiration für die eigene Arbeit. Für die Studierenden, die ihre Projekte präsentieren, ist der Tag eine Gelegenheit, ihre Forschungsergebnisse einem breiten Publikum vorzustellen, ihre Erfahrungen zu reflektieren und ihre Erkenntnisse in den akademischen Diskurs einzubringen – ganz im Sinne eines wissenschaftlichen Habitus.

Die vorliegende Publikation dokumentiert mit 17 ausgewählten Beiträgen die Vielfalt der im Praxissemester entstandenen Studienprojekte. Sie macht unterschiedliche Forschungsinteressen, Herangehensweisen und Themenfelder sichtbar und verdeutlicht zugleich das hohe Engagement der beteiligten Studierenden. Darüber hinaus zeigt sie anschaulich, wie ‚forschendes Lernen‘ im Praxissemester umgesetzt werden kann und welchen wichtigen Beitrag es zur Professionalisierung angehender Lehrer*innen leistet.

Ich wünsche Ihnen eine anregende Lektüre und viele interessante Einblicke in die vielfältigen Facetten schulpraktischer Forschung!

Prof.' Dr.' Beatrix Busse

Prorektorin für Lehre und Studium

VORWORT

Mit dem Präsentationstag der Studienprojekte verfügt das Praxissemester seit 2018 über ein etabliertes Format, in dem Forschendes Lernen sichtbar und diskursiv anschlussfähig wird. Der achte Präsentationstag fand am 14. November 2025 statt und führte die fakultätsübergreifende Zusammenarbeit in der Lehrer*innenbildung fort.

Der vorliegende Sammelband beinhaltet 17 Beiträge, die im Rahmen eines Call for Papers aus 28 präsentierten Studienprojekten ausgewählt wurden. Die Publikation macht verschiedene Erkenntnisse aus dem Schulforschungsteil des Praxissemesters über den Veranstaltungskontext hinaus zugänglich und dokumentiert schulische Praxis als Gegenstand studentischer Forschung.

Die in einem Reviewverfahren ausgewählten Beiträge zeichnen sich durch eine ausgeprägte thematische, fachliche und methodische Vielfalt aus. Sie umfassen unter anderem Fragestellungen der historisch-politischen, ethischen und religiösen Bildung, der sprachlichen Bildung, der Mehrsprachigkeit sowie des literarischen Lernens. Darüber hinaus werden bildungswissenschaftliche, inklusions- und sonderpädagogische Perspektiven ebenso berücksichtigt wie kunst- und naturwissenschaftliche fachdidaktische Zugänge. Vertreten sind hierbei verschiedene Fachrichtungen, darunter Geschichte, Philosophie, Katholische Religionslehre, Englisch, Deutsch bzw. sprachliche Grundbildung, Kunst, Biologie, Chemie sowie Bildungswissenschaften und sonderpädagogische Fachrichtungen. Die Beiträge beziehen sich auf unterschiedliche Schulformen und sind durch eine methodische Bandbreite geprägt, die qualitative, quantitative und mixed-method Forschungsdesigns einschließt. Damit verdeutlicht der Sammelband die fachliche Pluralität des Praxissemesters. Zugleich zeigt er, wie Studierende sich die schulische Praxis empirisch erschließen, diese methodisch reflektieren und wissenschaftlich aufbereiten. Die Publikation versteht sich als Beitrag zur Weiterentwicklung des Forschenden Lernens sowie als Impuls für fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Diskussionen in der Lehrer*innenbildung.

Ergänzend ist anzumerken, dass die in den Beiträgen verwendeten Zitierweisen nicht vollständig vereinheitlicht wurden. Vielmehr orientieren sich die Autor*innen an den jeweils fachspezifischen Zitiertraditionen ihrer Disziplinen. Ungeachtet dieser formalen Unterschiede erfüllen sämtliche Beiträge die Anforderungen an wissenschaftliches Arbeiten und dokumentieren eine methodisch reflektierte und transparent nachvollziehbare Forschungspraxis.

Inhaltliche Kurzüberblicke der Beiträge

Die im Sammelband versammelten Beiträge eröffnen ein breites Spektrum an Einblicken in schulische Praxis und deren empirische Erforschung, wobei sich jeweils Thema, methodischer Zugang und zentrale Ergebnisse komplementär aufeinander beziehen.

So untersucht der Beitrag „Alles eine Frage der Perspektive? Welche Präkonzepte haben Lernende einer pluralistischen Gesellschaft zur Shoah?“ von **Lukas Chronz** in einem qualitativen Forschungsdesign mittels leitfadengestützter Interviews die subjektiven Grundvorstellungen von Schüler*innen einer Gesamtschule im Fach Geschichte. Die Analyse der erhobenen Daten zeigt, dass individuelle Präkonzepte eine zentrale Rolle für das historische Lernen spielen und unterstreicht die Bedeutung einer frühzeitigen, reflexiven Thematisierung dieser Vorstellungen im Unterricht. Ebenfalls im Fach Geschichte verortet ist das Studienprojekt von **Tillmann Corbach**, das geschlechtsspezifische Interessen von Schüler*innen im Geschichtsunterricht einer 11. Klasse untersucht. Auf Grundlage einer Methodentriangulation, bestehend aus Fragebogenerhebung und qualitativer Inhaltsanalyse, arbeitet er Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Motivation, medialen Zugängen und thematischen Präferenzen

heraus und leitet daraus sowohl fachdidaktische Implikationen als auch Erkenntnisse für den eigenen Professionalisierungsprozess ab.

Ingrid Jonas widmet sich mit ihrem Beitrag im Fach Philosophie der Frage, wie sich Präkonzepte von Schüler*innen der Einführungsphase im Verlauf einer Unterrichtsreihe verändern. Mithilfe eines Mixed-Methods-Designs, das qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring mit deskriptiven und inferenzstatistischen Auswertungen kombiniert, zeigt sie, dass gezielt konzipierte Unterrichtsarrangements unter bestimmten Bedingungen Konzeptwandel anstoßen und zu vertieften eigenen Reflexionsprozessen führen können, zugleich aber einer kritischen Einordnung bedürfen. Einen religionspädagogischen Schwerpunkt setzt **Tabea Odak**, die den eigenen Einsatz der Methode *Bibliolog* im Religionsunterricht untersucht. Auf der Grundlage leitfadengestützter Interviews und deren Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring rekonstruiert sie unterschiedliche Typen subjektiven Erlebens und zeigt auf, wie der *Bibliolog* dazu beitragen kann, einer pluralen Lerngruppe vielfältige Denk- und Deutungsangebote zu eröffnen. **Jule Erfmann** richtet ihren Fokus auf Mehrsprachigkeit – außerhalb der beiden unterrichteten Sprachen – an bilingualen Grundschulen und analysiert in ihrem Beitrag Einstellungen, Haltungen und Wissensbestände von Lehrkräften. Die Ergebnisse ihrer Mixed-Methods-Forschung verdeutlichen, dass die Integration von Mehrsprachigkeit wesentlich von individuellen Sprachbiografien, didaktischen Orientierungen und institutionellen Rahmenbedingungen abhängt, zugleich jedoch ein erhebliches Potenzial als (schulische) Bildungsressource birgt.

Mit einem quantitativ-experimentellen Zugang untersucht **Mariia Galochkina** die Auswirkungen eines Mitleseverfahrens auf die Leseflüssigkeit von neun Grundschüler*innen im Englischunterricht. In einer quasi-experimentellen Prä-Post-Studie mit Lautleseprotokollen und NAEP-Skala zeigt sie differenzierte Effekte hinsichtlich Lesegenauigkeit, -geschwindigkeit und Prosodie. **Leon Reger** wiederum analysiert in einem qualitativ ausgerichteten Studienprojekt die Herausforderungen und Bewältigungsstrategien von Grundschüler*innen im Umgang mit metafikionalen Bilderbüchern am Beispiel von *Achtung, Wolf!* (Gravett 2006). Auf Basis leitfadengestützter Interviews rekonstruiert er Rezeptions- und Produktionsprozesse und arbeitet zentrale Aspekte kindlichen Fiktionsverstehens heraus.

Einen weiteren Schwerpunkt bildet die Analyse professionellen Handelns und schulischer Übergänge: **Lara Gürntke** analysiert in einem quantitativ angelegten Studienprojekt den Zusammenhang zwischen Überzeugungen, wahrgenommenen Herausforderungen und dem konkreten Handeln von Lehrkräften im Umgang mit der psychischen Gesundheit von Schüler*innen. Die Befragung von 33 Lehrkräften zeigt, dass psychische Auffälligkeiten im Schulalltag häufig auftreten, die Förderung psychischer Gesundheit als Teil des professionellen Selbstverständnisses gilt, zugleich jedoch strukturelle Herausforderungen wie Zeitmangel und fehlendes Wissen bestehen. Ergänzend dazu untersucht der Beitrag „Zwischen gewohnter Handlungspraxis und emergentem Handlungsbedarf – Wie nehmen Lehrkräfte der gymnasialen Erprobungsstufe den Übergang von der 4. Klasse in die 5. Klasse wahr?“ von **Jasamin Mirgolbabaei** im qualitativen Design unter Rückgriff auf leitfadengestützte Expert*inneninterviews und die Grounded-Theory-Methodologie die Wahrnehmung des Übergangs in die Sekundarstufe I. Dabei wird insbesondere die ambivalente Rolle der Grundschulempfehlung sowie die Bedeutung zentraler Einflussfaktoren herausgearbeitet, woraus die Notwendigkeit frühzeitiger und kooperativer Maßnahmen abgeleitet wird.

Melanie Pfeiffer widmet sich im Beitrag „Scham als Ergebnis pädagogischer Interaktion“ einem bislang wenig erforschten Themenfeld und untersucht auf der Grundlage ethnografisch erhobener Daten, inwiefern Scham- und Beschämungssituationen im Unterricht hervorgebracht werden. Die Auswertung mittels strukturierter qualitativer

Inhaltsanalyse nach Kuckartz sowie anschließender Adressierungsanalyse verdeutlicht die komplexe Verschränkung von Beschämung, Sanktionierung und Machtverhältnissen im pädagogischen Kontext. **Lilli Karschowski** untersucht in ihrem Beitrag „Kunstunterricht im Kontext sozialer Bildungsungleichheit – Strukturelle Bedingungen und pädagogische Handlungsspielräume an einer Gesamtschule“ mithilfe qualitativer Interviews und teilnehmender Beobachtung die Wahrnehmung und Bearbeitung sozialer Ungleichheit im Kunstunterricht. Die Auswertung nach Mayring zeigt, wie strukturelle Bedingungen, materielle Ressourcen und didaktische Handlungsspielräume ineinandergreifen und Deutungsmuster von Lehrkräften prägen. **Thiemo Malorny** wiederum analysiert in seinem Studienprojekt „Konzepte von Männlichkeiten im Kunstunterricht. Eine kunstpädagogische Perspektive“ auf Grundlage ethnografischer Beobachtungen, Gruppendiskussionen und der dokumentarischen Methode Prozesse der (De-)Konstruktion hegemonialer Männlichkeit und arbeitet normative Erwartungsstrukturen im Umgang mit visueller Kultur heraus.

Im naturwissenschaftlichen und sonderpädagogischen Kontext untersucht **Luca Senftleben** in seinem Beitrag zum „Kooperativen Lernen im Biologieunterricht“ die Förderung von Kooperationsfähigkeit in einer neunten Klasse einer Förderschule mit dem Schwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. Auf Basis eines vollstandardisierten Fragebogens und eines Wartelistendesigns mit Eigenkontrollgruppe zeigt die quantitative Auswertung signifikante Verbesserungen und hebt den engen Zusammenhang von fachlichem und sozialem Lernen hervor. **Nils Kampen** analysiert die Implementierung einer konstruktiven Fehlerkultur im Biologieunterricht mithilfe eines quasi-experimentellen Prä-Post-Designs mit drei Messzeitpunkten sowie einer Kombination aus quantitativer Befragung und qualitativer Inhaltsanalyse. Die Studie unterstreicht die Notwendigkeit einer längerfristigen und strukturellen Förderung einer Fehlerkultur im Unterricht, um nachhaltige Veränderungen zu erzielen, und liefert wertvolle Impulse für die schulische Praxis. **Sarah Thumm** untersucht in ihrem Beitrag „Adaptives, formatives und kompetenzbezogenes Assessment bei der experimentellen Kompetenz von Schüler*innen im Chemieunterricht“ im Rahmen einer quasi-experimentellen Interventionsstudie, wie adaptive Rückmeldungen Lernprozesse beim Experimentieren unterstützen. Die Datenerhebung erfolgt über Versuchsprotokolle und eine teilnehmende Beobachtung einer 10. Klasse, die Auswertung mittels eines kriteriengeleiteten Kodierrasters; die Ergebnisse zeigen ein heterogenes Bild und verweisen auf die Bedeutung individueller Voraussetzungen und der konkreten Umsetzung im Unterricht.

Abschließend richten zwei Beiträge den Blick auf inklusive und sonderpädagogische Fragestellungen: **Janina Frieg** untersucht in ihrem Studienprojekt die Umsetzung des Konzepts des Universal Design for Learning an der Primastufe der Heliosschule. Auf der Grundlage von Fremdbeobachtungen und Dokumentenanalysen im Fach Deutsch werden Potenziale und Grenzen barrierearmen Lernens sichtbar gemacht. **Jens Schulten** analysiert, wie gezielt eingesetzter Humor die Aufmerksamkeit von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung beeinflussen kann. Die Untersuchung basiert auf teilnehmenden Beobachtungen von 15 Unterrichtseinheiten und deren Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse; die Ergebnisse zeigen, dass vor allem die Humortechniken 'Überraschen' und 'Witz des Tages' die Aufmerksamkeit stabilisieren, während 'Körperhumor' eher wenig oder teils sogar negativ wirkt.

Die vielseitigen Beiträge dieses Sammelbandes richten sich an Studierende, interessierte fachliche Leser*innen ebenso wie an Lehrkräfte und Ausbildende in der Lehrer*innenbildung. Die Beiträge laden dazu ein, Einblicke in vielfältige Forschungszugänge zu gewinnen, Anregungen für die eigene Praxis mitzunehmen und die dargestellten Ergebnisse kritisch weiterzudenken. Wir wünschen den Leser*innen eine erkenntnisreiche und anregende Lektüre sowie viele Impulse für die eigene wissenschaftliche und schulische Arbeit.

Die Herausgeber*innen

im Juli 2026

ALLES EINE FRAGE DER PERSPEKTIVE?

Welche Präkonzepte haben Lernende einer pluralistischen Gesellschaft zur Shoah?

Betreut durch: Meltem Bedorf (Geschichte)

Abstract

Das Wissen über die Shoah wird heute weiterhin als Kernelement einer *deutschen* Identität betrachtet und wird darüber hinaus als elementares Orientierungswissen für gesellschaftliche und politische Diskussionen vorausgesetzt. Angesichts der zentralen Bedeutung der Shoah für die *deutsche* Identität und des hohen Anteils der Bevölkerung mit Migrationshintergrund stellt sich die Frage, welche Vorstellungen und Wissensstände zu diesem komplexen historischen Ereignis im Klassenzimmer anzutreffen sind. Um der Frage nach den Präkonzepten Lernender nachzugehen, wurden qualitative Interviews mit Lernenden der achten Klasse einer Kölner Gesamtschule geführt. Ausgewertet wurde mit der Thematic Analysis nach Braun und Clarke. Dabei haben sich die drei Themen *Konzentrationslager*, *Täter*innenschaft*¹ und *Rolle der Bevölkerung* als elementare inhaltliche Elemente der untersuchten Präkonzepte herausgestellt. Begegnungsorte der Lernenden bilden *häufig* Soziale Medien, in denen die Befragten dem Themenkomplex oftmals allein begegnen. Gleichzeitig werden die hier gewonnenen Informationen als Quelle gesicherten Wissens betrachtet. Wenn auf andere Wissensquellen referiert wird, dominiert die Formulierung *ich glaube*, im Sinne einer Vermutung. Die Ergebnisse zeigen besonders zwei Aspekte auf: Erstens verfügen alle Befragten trotz familiärer Unterschiede über Präkonzepte, die überschneidende Kernthemen haben. Zweitens zeigen die Präkonzepte ein intentionales Geschichtsverständnis der Befragten auf. So stützen sie sich auf Personalisierungen, führen linear-narrative Erklärungen an, erwähnen Motive als Handlungsursache und besitzen einen Wahrheitsanspruch an die Geschichte und Darstellung über Geschichte. Da dieses Verständnis von Geschichte dem einer Geschichtslehrkraft diametral gegenübersteht, bleibt es offen, wie man eine gemeinsame Gesprächsgrundlage schaffen kann. Zu wissen, über welche Konstrukte die Gesprächspartner*innen verfügen, ist hierfür ein erster und nicht unbedeutender erster Schritt.

¹ Da sowohl männlich als auch weiblich gelesene Personen nachweislich Teil dieser Gruppe waren und nicht ausgeschlossen werden kann, dass auch trans- und inter*-Menschen dazu gehörten, wird die Gruppe als Täter*innen bezeichnet.

1. Einleitung

In seiner Rede zum 70-jährigen Jubiläum der Befreiung des Konzentrationslagers Auschwitz konstatierte der damalige Bundespräsident Joachim Gauck, dass es „keine deutsche Identität ohne Auschwitz“² gebe. Wenig überrascht es demnach, dass ein für die *deutsche* Identität so bedeutsames Thema Forschungsgegenstand unzähliger Studien ist. Neben inhaltlichen Forschungen in der Neueren Geschichte zur Shoah³ ist auch das gesellschaftliche Geschichtsbewusstsein der volljährigen Bevölkerung Deutschlands zur Shoah seit Jahrzehnten regelmäßig Betrachtungsgegenstand qualitativer und besonders quantitativer Forschungen.⁴ Auch im Kernlehrplan Nordrhein-Westfalens ist die Lehre über den Zweiten Weltkrieg und die Shoah am Ende der Sekundarstufe I verankert, sodass deutlich wird: Die Holocaust Education hat in Deutschland einen gesamtgesellschaftlich hohen Stellenwert.⁵ Die Shoah ist jedoch nicht nur ein historischer Betrachtungsgegenstand, sondern auch notwendiges „Orientierungswissen über die Deutsche Geschichte“⁶ für tagesaktuelle Themen. Damit erhebt sie den Anspruch, dass eine weiterführende Auseinandersetzung mit ihrem Verständnis und Wissen für die *deutsche* Perspektive nach wie vor von Relevanz ist.

Doch kommt es hier zu einer Dissonanz: Wie sehr kann ein historisches Ereignis wie die Shoah zentral für eine *deutsche* Identität sein, wenn mittlerweile fast dreißig Prozent der Bevölkerung einen Migrationshintergrund besitzen und somit aufgrund ihrer Herkunft oder Biografie wenig mit dieser Identität verbinden?⁷ Und welchen Vorstellungen und Wissensständen über die Shoah begegnet man somit auch im Klassenzimmer, die nach der Conceptual Reconstruction Theory erweitert bzw. ersetzt werden können und ggf. ersetzt werden müssen?⁸ Die besondere Bedeutung dieser Frage für den Autor liegt darin begründet, dass die Auseinandersetzung mit der Anschlussfähigkeit des alltagsweltlichen Wissens der Lernenden an eine wissenschaftlich adäquate Ebene eine konstante Aufgabe im Kontext geschichtsdidaktischer Praxis in der Schule darstellt. Da der Diskurs über die Shoah ein besonders spannungsvoller ist, ergibt sich hier eine doppelte Relevanz.

Um diese Fragen zu beantworten, wurden Schüler*innen der 8. Klasse mit und ohne Zuwanderungsgeschichte interviewt. Diese Interviews wurden transkribiert und mithilfe der Thematic Analysis nach Braun und Clarke ausgewertet. Dieser Forschungsbericht wird erst die theoretischen Grundlagen des Studienprojekts erläutern, bevor sich der Studienkonzeption und anschließend den Ergebnissen gewidmet wird.

² Deutschlandfunk Kultur: Gedenktag. Was jüngere Generationen über den Holocaust wissen, 2025.

³ Es sei darauf hingewiesen, dass in dieser Arbeit der Begriff der Shoah dem des Holocaust auf Grundlage der gängigen Argumentation vorgezogen wird. Während der Interviews wurde hingegen der Begriff Holocaust genutzt, da ihn die Befragten kannten.

⁴ Siehe exemplarisch: Wetzel, Juliane: Holocaust-Erziehung, in: Bundeszentrale für politische Bildung, 2008; Landeszentrale für politische Bildung: Wissen über Auschwitz, 2024; Weismann, Anabella: Was wissen deutsche Schüler über den Holocaust, in: EINBLICKE Nr. 26, Oldenburg 2002, S. 8–12; Deutschlandfunk (2025); World Jewish Congress: Nearly one in three young Germans holds antisemitic attitudes, WJC survey finds, 2022; Jewish Claims Conference: The First-Ever 8-Country Holocaust Knowledge And Awareness Index Shows Growing Gap In Knowledge About The Holocaust, Especially In Young Adults, 2025.

⁵ Siehe Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Geschichte, Düsseldorf 2019.

⁶ Ehmann, A.: Holocaust-Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft: Analyse und Kritik, in: Internationale Schulbuchforschung Nr. 28/4, Braunschweig 2006, S. 367.

⁷ Siehe Bundeszentrale für politische Bildung: Bevölkerung mit Migrationshintergrund, 2025.

⁸ Siehe Reinfried, S./Mathis, C./Kattmann, U.: Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – eine innovative Methode zur fachdidaktischen Erforschung und Entwicklung von Unterricht, in: Beiträge zur Lehrerbildung Nr. 27/3, Bern 2009, S. 404–414.

2. Theoretische Grundlage und Fragestellung des Studienprojekts

Ziel der Arbeit ist es, die Frage zu beantworten, welche Präkonzepte Lernende in einer pluralistischen Gesellschaft hinsichtlich der Shoah aufweisen. Präkonzepte beziehen sich in diesem Kontext auf die von Lernenden mitgebrachten Vorstellungen sowie auf ihr zugrundeliegendes Vorwissen.⁹ Meist werden sie durch Alltagserfahrungen, aber auch im früheren Lernen im eigenen Fach oder in anderen Fächern innerhalb der Schule geprägt. Sie sind somit vor oder neben dem schulischen Lernen über Sachverhalte einzuordnen. Diese Annahmen von Lernenden finden sich in unterschiedlichsten Themenfeldern und so auch zu historischen Gegenständen. Folgt man Jörn Rüsen's Definition von Geschichte, so erkennt man Präkonzepte in der historischen Orientierung und sie sind somit auch Teil der historischen Sinnbildung.¹⁰

Die Relevanz einer Untersuchung von Präkonzepten ergibt sich somit daraus, dass Lernende im Geschichtsunterricht nicht als *Tabula rasa* zu verstehen sind, sondern mit (un)konkreten Vorstellungen über die Lerngegenstände in den Unterricht kommen. Diese Vorstellungen können den wissenschaftlichen Erkenntnissen ähneln, ihnen aber auch komplett widersprüchlich gegenüberstehen. Besonders in der Geschichtswissenschaft ähneln Präkonzepte selten dem wissenschaftlichen Standard und es ist Kernaufgabe der Geschichtslehrkraft, alltägliches bzw. naives Wissen zu wissenschaftlich angemessenen Konzepten zu rekonstruieren.¹¹ Die Präkonzepte der Lerngruppe zum unterrichtlichen Betrachtungsgegenstand zu kennen ist dahingehend gewinnbringend, dass sie den Ausgangspunkt des individuellen Lernens bilden, von dem aus der Lernprozess gestaltet werden kann. Anders gesagt: Präkonzepte nicht zu kennen und in der eigenen Unterrichtsplanung zu ignorieren, reduziert die Möglichkeit, Lernprozesse der Schüler*innen von Beginn an bestmöglich zu gestalten.¹²

Zentral für den Umgang mit und die Nutzung von Präkonzepten ist die Conceptual Reconstruction Theory.¹³ Kern dieser Theorie bilden „die Anschauungen und inneren Tätigkeiten der Lernenden im jeweiligen Sachbereich“¹⁴, also die conceptions der Lernenden. Dabei sollen die vorunterrichtlichen Anschauungen und inneren Tätigkeiten durch Erweiterung, Differenzierung und Modifizierung zu wissenschaftlichen Vorstellungen gewandelt werden.¹⁵ Ziel der Conceptual Reconstruction ist es, die Schüler*innenvorstellungen und die wissenschaftlichen Perspektiven aufeinander beziehen zu können, um diese für Forschung und Lehre zu nutzen. Positive Beispiele hierfür findet man unter anderem im Schweizer Lehrmittel *Verfolgt und Vertrieben* und der Entwicklung

⁹ Siehe Sonderpädagogie: Präkonzept Entwicklung & Strategie Planung, o.D.; Schindler, D.: Präkonzepte, Salzburg 2015.

¹⁰ Siehe Rüsen, J.: Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft, Köln/Weimar/Wien 2013, S. 41.

¹¹ So spricht z.B. Günther-Arndt explizit bei Präkonzepten von einer Wissensform, die zu einem Zeitpunkt X erworben wird, mit der Zeit und Weiterentwicklung der Forschung aber an Aktualität verliert. Für das Subjekt, das dieses Wissen jedoch zum Zeitpunkt X erworben, jedoch nicht aktualisiert hat, bleibt ein veraltetes Konzept bestehen. Die Herausforderung das sog. naive Wissen in ein sog. wissenschaftliches Wissen zu transformieren oder auch anzunähern, ist somit keine Herausforderung, die einem nur in der Bildung von Heranwachsenden begegnet. Siehe Günther-Arndt, H.: Conceptual Change-Forschung. Aufgabe für die Geschichtsdidaktik?, in: Hilke Günther-Arndt/Michael Sauer (Hrsg.): Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen, Berlin 2006 (=Zeitgeschichte – Zeitverständnis, Bd. 14), S. 253.

¹² Siehe Reinfried et al. (2009), S. 405.

¹³ Siehe unter anderem Mathis, C.: Conceptual Reconstruction in der Geschichtsdidaktik. Didaktische Rekonstruktion der »Romanisierung«, in: Stefan Schröder/Sophie Faulstich (Hrsg.): "Conceptual Change" in den "weichen" Schulfächern. Didaktische Herausforderungen für den kultur- und sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bielefeld 2024, S. 55–84.

¹⁴ Reinfried et al. (2009), S. 405.

¹⁵ Ein Begriff, der große Ähnlichkeiten zur Conceptual Reconstruction Theorie aufweist, ist die Conceptual Change Theorie. Siehe Günther-Arndt (2006).

einer Lernumgebung für Schüler*innen im Nidwaldner Museum.¹⁶ Die Conceptual Reconstruction hat folgenden Aufbau:¹⁷

- **Erhebung der Vorstellungen der Lernenden** meint hierbei die Erforschung der oben genannten Anschauungen und inneren Vorstellungen der Lernenden zu expliziten Lerngegenständen, sowie ihre Lernwege.
- Die **Fachliche Klärung** ist als nächster Schritt das „in ein Verhältnis setzen“¹⁸ der erhobenen Anschauungen und inneren Vorstellungen mit den fachwissenschaftlichen Erkenntnissen. Es gilt dabei herauszufinden, ob die fachwissenschaftlichen Erkenntnisse eine Nähe zu den Vorstellungen Lernender aufweisen, ihnen gegenüberstehen, oder ein alternatives Erklärungsmuster anbieten.
- Abschließend folgt die **Didaktische Rekonstruktion**, indem Lerngegenstände und – Strukturen auf Grundlage des Verhältnisses zwischen Präkonzepten der Lernenden und wissenschaftlichen Erkenntnissen erstellt werden.

Der Rahmen des Studienprojekts ermöglicht dabei lediglich die Erhebung der Vorstellungen sowie eine fachliche Klärung innerhalb eines gewissen Rahmens. Vorstellungen von Lernenden über den Gegenstand der Shoah werden schon seit den 1950er Jahren mit diversen Forschungsmethoden erhoben.¹⁹ Auch in der jüngeren Geschichte setzt sich dies fort. Im 21. Jahrhundert jedoch erhielt der Aspekt der Migration und deren Verhältnis zu historischen Gegenständen verstärkt Einzug in die Geschichtsdidaktik und somit auch in die Erforschung von Wissen und Vorstellungen von Schüler*innen zur Shoah. Hervorzuheben ist hier besonders die Studie Viola Georgis aus dem Jahr 2003, die sich prominent mit Geschichtsbildern von migrierten Personen im Alter zwischen 15 und 20 Jahren auseinandersetzt.²⁰ Eine im Jahr 2008 publizierte Studie von Angela Kühnert et al. fokussiert die subjektiven Erfahrungen von Lernenden und zentrierte hierbei die Vervielfältigung von Perspektiven auf den Nationalsozialismus und Holocaust unter dem Gesichtspunkt der Einwanderungsgesellschaft.²¹ Die Studie besticht unter anderem durch die Berücksichtigung von Schüler*innen- und Lehrer*innenperspektiven, sowie durch die Repräsentation verschiedener Schultypen. Elke Gryglewskis spezifische Untersuchung der Zugänge nichtdeutscher Jugendlicher zur NS-Geschichte nimmt arabisch-palästinensische und türkische Jugendliche in den Blick, nutzt jedoch die teilnehmende Beobachtung.²² Gryglewski aufgreifend widmet sich Katharina Rhein der Vermittlungspraxis unter Fokussierung der Herstellung von Wir- und Nicht-Wir-Konzepten.²³ Besonders die letzten drei Studien zeigen, dass die stereotypische Annahme eines Dissens zwischen *deutscher* Identität samt ihrer Lehre und vermeintlichem Desinteresse von Menschen mit Migrationserfahrung nicht die Gegebenheiten

¹⁶ Siehe Mathis (2024), S. 63.

¹⁷ Siehe Reinfried et al. (2009), S. 407.

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Siehe Neven-du Mont, J.: Blick auf unsere Jugend, Teil 1: Hitler und Ulbricht? Fehlanzeige, 1959.

²⁰ Siehe Georgi, V.: Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland, Hamburg 2003. Harald Welzer und Iris Wachsmuth nutzen ebenfalls Interviews und Familiengespräche, jedoch liegt ihr Interessensbereich in der Tradierung von familiären Erinnerungen aus der NS-Zeit und schließt somit eine Perspektive von Personen mit Migrationserfahrung aus, siehe Welzer, H./Moller, S./Tschuggnall, K.: Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt am Main 2002 und Wachsmuth, I.: NS-Vergangenheit in Ost und West. Tradierung und Sozialisation. Berlin 2008.

²¹ Siehe Kühnert, A./Langer, P. C./Sigel, R.: Aktuelle Herausforderungen der schulischen Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust. Zu Hintergrund, Methodik und Durchführung der Interviewstudie, in: Einsichten und Perspektiven Nr. 1, München 2008, S. 10–27.

²² Siehe Gryglewski, E.: Anerkennung und Erinnerung. Zugänge arabisch-palästinensischer und türkischer Berliner Jugendlicher zum Holocaust. Berlin 2013.

²³ Siehe Rhein, K.: Erziehung nach Auschwitz in der Migrationsgesellschaft. Nationalismus, Rassismus und Antisemitismus als Herausforderungen für die Pädagogik, Weinheim/Basel 2019.

widerspiegelt. Das Gegenteil scheint der Fall zu sein.²⁴ Die erwähnten Studien weisen eine breite Vielfalt in Methodenwahl und Forschungsperspektive auf. Diese Arbeit möchte daher an den Erkenntnissen der bisherigen Studien anknüpfen, sich jedoch explizit auf die historischen Präkonzepte der Jugendlichen mit und ohne Einwanderungsgeschichte fokussieren. Im Folgenden wollen wir uns der Konzeption und Methode des Studienprojekts widmen.

3. Konzeption und Methode des Studienprojekts

Die Studie besteht aus vier Interviews, die eine Gesamtlänge von zwei Stunden und 40 Minuten haben. Die Länge der einzelnen Interviews reicht von 30 bis 67 Minuten, die durchschnittliche Länge liegt bei 40 Minuten und vier Sekunden. Die Transkription aller Interviews beläuft sich dabei auf 67 Seiten.²⁵ Die Interviews wurden in einem Zeitraum von drei Wochen während des Sommersemesters 2025 erhoben. Dank der bereitwilligen Unterstützung der Lehrkraft konnten die Gespräche während der Unterrichtszeiten in einem separaten Raum ungestört durchgeführt werden, dabei wurde das Gesagte durch ein Diktiergerät aufgezeichnet. Die Jahrgangsstufe neun hatte zur Zeit des Praxissemesters den Zweiten Weltkrieg und die Shoah schon behandelt, daher befanden sich alle Interviewpartner zur Zeit des Interviews in der Jahrgangsstufe acht.²⁶ Eine erste Auswahl möglicher Personen erfolgte zufällig. Das einzig relevante Kriterium bestand darin, dass mindestens zwei Befragte Einwanderer*innen der ersten oder zweiten Generation sein sollten. Zusätzlich strebte der Autor eine paritätische Aufteilung der Befragten an.

Jedoch ergab sich nach der Anfrage für ein Interview und dem Prozess rund um die schriftlichen Einverständniserklärungen der Erziehungsberechtigten eine andere Konstellation: Die Interviewpartner des Studienprojekts sind alle männlich, gehörten zum Stand der Erhebung demselben Klassenverbund an und waren im Fach Gesellschaftslehre, in dem unter anderem Geschichte gelehrt wird, positiv auffallende Schüler.²⁷ Die für die Forschungsfrage relevante Existenz einer familiären Einwanderungsgeschichte ist in drei von vier Fällen gegeben und teilt sich wie folgt auf: In zwei Fällen sind beide Erziehungsberechtigte italienischer Herkunft, im dritten Fall sind die Erziehungsberechtigten deutscher, und im vierten Fall bosnischer Herkunft, wobei im letzten Fall lediglich eine erziehungsberechtigte Person erwähnt wurde. Somit ist in allen Fällen gewährleistet, dass die Interviewpartner Teil des zu untersuchenden sozialen Handlungsfeldes sind.²⁸

Es wurde hier vermehrt darauf hingewiesen, dass die Untersuchungsteilnehmer noch keine Begegnung mit dem Themenfeld des Zweiten Weltkrieges und der Shoah auf Grundlage eines der dafür vorgesehen Inhaltsfelder hatten. Doch muss nach Yad Vashem, der israelischen Gedenkstätte der Shoah, davon ausgegangen werden, dass gerade in Deutschland Lernende schon früh schulisch und außerschulisch mittlerweile in einer Art

²⁴ Siehe ebd., S. 327.

²⁵ Bei der Erstellung der Transkriptionen wurde das Programm f4x samt der Funktion der automatisierten Transkription mit KI genutzt. Die von KI erstellte Transkription wurde anschließend gegengelesen und an den entsprechenden Stellen korrigiert.

²⁶ Die Pädagogik Yad Vashems hat sogar für die Primarstufe Unterrichtsmaterialien zur Shoah ausgearbeitet und empfiehlt spätestens in der Unterstufe einen gesteuerten Erstkontakt, siehe McKayton, N: Holocaustunterricht mit Kindern – Überlegungen zu einer frühen Erstbegegnung mit dem Thema Holocaust im Grundschul- und Unterstufenunterricht, in: Medaon – Magazin für jüdisches Leben in Forschung und Bildung Nr. 5/9, 2011, S. 1–9. Da das Interessensfeld dieser Studie jedoch darauf abzielt, Präkonzepte vor einer ersten Thematisierung im Fach Geschichte/Gesellschaftslehre zu erfassen, um den Unterrichtseinstieg und die Reihengestaltung an diese Präkonzepte anpassen zu können, ist in diesem Fall eine Untersuchung von Präkonzepten in der Jahrgangsstufe acht am sinnvollsten.

²⁷ Auf das Verhältnis, das jeder Fall zu dem Fach Geschichte hat, wird im anschließenden Kapitel näher eingegangen.

²⁸ Siehe Bogner, A./Littig, B./Menz, W.: Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung, Wiesbaden 2014 (= Qualitative Sozialforschung. Praktiken – Methodologie – Anwendungen), S. 23.

„Seiteneinstieg“²⁹ vor dem Geschichtsunterricht mit Wissen und Erzählungen über die Shoah in Verbindung kommen. Im Umfeld der Untersuchungsteilnehmer bestätigen sich diese Annahmen in zweifacher Weise: Der gesamte Jahrgang hatte sich zum Internationalen Tag des Gedenkens an die Opfer des Holocausts (27.01.) einmalig dem Thema der Shoah im Fach Gesellschaftslehre gewidmet. Während des Praxissemesters und somit auch während der Durchführung der Interviews las der gesamte Jahrgang im Deutschunterricht das Buch *Das Mädchen im blauen Mantel*.³⁰ Das Buch spielt während des Zweiten Weltkrieges in den besetzten Niederlanden. Die nichtjüdische Protagonistin Hanneke ist auf dem Schwarzmarkt aktiv, wird jedoch von einer Kundin beauftragt, ein jüdisches Mädchen zu finden. Das Buch berührt Themen der Verfolgung von Jüd*innen, der Deportation und des Widerstands. Diese äußeren Umstände im Kontext des Studienprojekts zeigen zweierlei: Erstens wird die Annahme gestützt, dass auch in Schulen Kontakt mit dem Themenfeld der Shoah außerhalb der dafür vorgesehen Inhaltsfelder stattfindet. Zweitens zeigt es die Notwendigkeit der Anwendung der Conceptual Reconstruction Theory, für den Umgang mit dem in Situationen wie diesen beschriebenen Wissenserwerb.³¹

Dieses Studienprojekt orientiert sich beim Studiendesign an der schon erwähnten jüngeren Forschung und geht qualitativ vor. Dabei wurde das Format des Interviews gewählt, um besonders den narrativen Charakter der Präkonzepte herausstellen zu können. Ideal für eine Herausarbeitung biographischer Ressourcen sind narrative Interviews.³² Gerade in diesem Kontext erweist sich das narrative Interview als herausforderndes Format, da Jugendliche erstens die Gesamtheit der Untersuchungsteilnehmer bilden und zweitens von ihnen erwartet wird, eigenständige Erzählungen zu einem für sie nur begrenzt verständlichen Thema zu generieren. Um den in dieser Konstellation deutlich werdenden Herausforderungen vorausschauend entgegenzuwirken, bedient sich dieses Studienprojekt dem Format des leitfragengestützten Interviews.³³ Die Leitfragen wurden dabei vom Autor in ausformulierter Form in die jeweiligen Interviews hineingetragen. Sie hatten hierbei keinen normativen Charakter, sondern dienten der Orientierung beider Gesprächspartner während des Interviews und der Vergleichbarkeit zwischen den Interviews.³⁴ Zudem sollte durch Gesprächsführungstechniken wie zum Beispiel einer „empathisch-einfühlsame[n] Gesprächsführung“³⁵ versucht werden, die Untersuchungsteilnehmer in einen Zustand des Erzählens zu versetzen. Dafür hilfreich waren unter anderem auch Elke Gryglewskis Strategien zur Gesprächseröffnung, in der sie versucht, eine Beziehung zu ihrem Gegenüber herzustellen, indem sie nach der Familie und der persönlichen Verbindung zum Fach Geschichte fragt.³⁶

Um den Gesprächseinstieg zu erleichtern, wurde sich in dieser Studie zusätzlich für einen visuellen Einstieg in die Interviews entschieden. Es wurde eine Fotografie von Anton Walterbusch gewählt.³⁷ Die Fotografie wurde am 10.12.1941 in Coesfeld gemacht und wurde von der örtlichen NSDAP in Auftrag gegeben.³⁸ Auf ihr sind 19 Jüd*innen zu sehen, die in

²⁹ McKayton (2011). Zu den Begegnungen der vier Untersuchungsteilnehmer mit dem Themenfeld der Shoah wird in der Ergebnisdarstellung und –diskussion intensiver eingegangen.

³⁰ Siehe Hesse, Monica: *Das Mädchen im Blauen Mantel*, München 2018.

³¹ Was die uns vorliegenden Fälle von beiden Lernereignissen übernommen haben, wird in der Ergebnisdarstellung und –diskussion betrachtet.

³² Siehe Herzmann, P./König, J.: *Forschungsmethoden im Lehramtsstudium. Zugänge und Perspektiven Forschenden Lernens*, Bad Heilbrunn 2023, S. 43–48.

³³ Ebd. Für die Leitfragen siehe Tab. 1, für die Ober- und Unterthemen, die sich in der Auswertung der Interviews ergaben, Tab. 2.

³⁴ Siehe exemplarisch Bogner et al. (2014), S. 28.

³⁵ Herzmann/König (2023), S. 46.

³⁶ Siehe Gryglewski (2013).

³⁷ Siehe Abb. 1.

³⁸ Siehe Paduch, L: *Deportation von Coesfeld nach Riga am 10.12.1941*, in: Alina Bothe (Hrsg.): *#LastSeen. Bilder der NS-Deportationen*, Berlin 2023

Winterkleidung und mit Handgepäck im Dunkeln stehen, bevor ihre Deportation beginnt. Die Frage nach dem Umgang mit Fotografien (während) der Shoah im Geschichtsunterricht ist keine neue. An dieser Stelle ist das Gebot der Nicht-Überwältigung zu berücksichtigen.³⁹ Diese Fotografie erfüllt dieses zentrale Gebot dahingehend, dass die Vernichtung nicht direkt gezeigt wird. Auf der Fotografie weisen lediglich die aufgenähten sogenannten *Judensterne* auf das Schicksal der 19 Menschen hin. Diese Sterne sind eines der bekanntesten Symbole der Shoah und haben einen hohen Wiedererkennungswert, was auch die Interviews zeigen konnten.

Für die Leitfragen wurden besonders zwei Ansätze Yad Vashems herangezogen. Der erste ist der Ansatz der Kontinuität: In der Pädagogik Yad Vashems wird die Shoah hier nicht losgelöst vom jüdischen Leben vor und nach der Shoah betrachtet, sondern in genau diese Kontinuität des (Fort-)Bestehens jüdischen Lebens eingebettet.⁴⁰ Der zweite Ansatz ist die Ausdifferenzierung der historischen Akteur*innen während der Shoah in Täter*innen – Verfolgte – Bystander. Mit dieser Unterteilung geht zugleich die Frage des Handlungsspielraums einer jeden Person einher, unabhängig davon, welcher der drei Gruppen sie zugehörig war.⁴¹ Gerade die Frage nach den individuellen Handlungsspielräumen ist im deutschen Diskurs keine Unbekannte, wenn man zum Beispiel an die Wehrmachtsdebatte in den 90er Jahren denkt.⁴² In diesen wie auch weiteren Fragen stehen die *second-order concepts* im Vordergrund.⁴³ Dazu zählen unter anderem Fragen nach Ursachen, Wirkungen und historischer Bedeutungen. Sie sind insofern bedeutsam, als Lernende mit diesen Konzepten die Vergangenheit strukturieren und historisches Denken vollziehen können. Des Weiteren wurde in Form einer reflexiven Vertiefung nach den Deutungen und Emotionen der Untersuchungsteilnehmer und nach der gegenwärtigen Relevanz der Shoah gefragt. Bevor jedes Interview beendet wurde, bekamen die Gesprächspartner die Möglichkeit, zu dem Gesagten Stellung zu nehmen oder etwas hinzuzufügen. Von deklarativen Fragen wie zum Beispiel, ob die Untersuchungsteilnehmer die Zahl der Opfer der Shoah kennen, wurde in den Leitfragen abgesehen.⁴⁴ Dies bedeutet jedoch nicht, dass Fragen dieser Art missachtet wurden, im Gegensatz zu den Leitfragen ergaben sich deklarative Fragen aus dem Gespräch heraus. Stattdessen wurde versucht, die Fragen während des Interviews möglichst offen zu stellen und von Suggestivfragen abzusehen.

Die Auswertung wurde nach der Thematic Analysis von Braun & Clarke durchgeführt.⁴⁵ Diese qualitative Methode der Datenanalyse stammt ursprünglich aus der Psychologie, wird seit längerem für qualitative Forschung verschiedenster Felder genutzt.⁴⁶ Sie ist auf das Erkennen und Analysieren von Mustern innerhalb eines Datensatzes spezialisiert.⁴⁷ Wie andere analytische Methoden fußt die Thematic Analysis auf verschiedenen Vorannahmen, jedoch operiert sie – zum Beispiel im Gegensatz zur Grounded Theory – ohne einen expliziten theoretischen Rahmen. Vielmehr entwickelt sich der theoretische Rahmen aus der Analyse der Ergebnisse selbst. Dabei ist die Struktur mit jener der Grounded Theory vergleichbar: Aus den Daten, hier die Transkriptionen, werden relevante Ausschnitte als Codes herausgearbeitet. Die Relevanz kann hierbei sowohl im explizit Gesagten (Semantischen) als auch im implizit Gemeinten (Latenten) liegen und somit kann beides

³⁹ Siehe Lernen aus der Geschichte Nr. 06/10, Berlin 2010, Vorwort.

⁴⁰ Siehe Yad Vashem: Das pädagogische Konzept der Internationalen Schule für Holocaust-Studien, o.D.

⁴¹ Ebd.

⁴² Auch in den zitierten qualitativen Studien finden sich ähnliche Fragen, siehe Gryglewski (2013).

⁴³ Siehe Mathis (2024), S. 64.

⁴⁴ Für Forschungen die sich auf das deklarative Wissen fokussieren siehe World Jewish Congress (2022); Jewish Claims Conference (2025), oder Mitnik (2021).

⁴⁵ Siehe Braun, V./Clarke, V.: Thematic Analysis. A practical guide, Los Angeles 2022.

⁴⁶ Siehe Braun, V./Clarke, V.: Using thematic analysis in psychology, in: Qualitative Research in Psychology Nr. 3/2, Bristol 2006, S. 77-101.

⁴⁷ Ebd., S. 6.

codiert werden. In den Codes wird dann nach gemeinsamen Mustern gesucht, aus denen übergeordnete Themen konstruiert werden.⁴⁸ Dieser gesamte Prozess ist hierbei nicht statisch zu verstehen, sondern ist idealiter ein sich wiederholender Prozess der Evaluierung der Daten. Daher sprechen Braun und Clarke auch bevorzugt von der reflexiven Thematic Analysis.⁴⁹ Zur Wahrung der forschungsethischen Standards werden in dieser Arbeit die drei zentralen Prinzipien im Umgang mit interviewten Personen – Freiwilligkeit, Anonymität und Schutz – berücksichtigt.⁵⁰ Um die Freiwilligkeit zu gewährleisten wurden erst die angedachten Personen mündlich angefragt und die Erziehungsberechtigten nur im Fall der Zustimmung der Schüler*innen um eine schriftliche Einverständniserklärung gebeten.⁵¹ Aufklärung über das Studienprojekt sowie der Aufbau des Formulars zur schriftlichen Einverständniserklärung wurden dabei auch auf Basis der Vorlagen des Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität zu Köln erstellt. Um die Anonymität und den Schutz der Untersuchungsteilnehmer zu gewährleisten, verwendet dieses Studienprojekt keine Klarnamen, sondern kategorisiert die Schüler in einer zufälligen Ordnung von A bis D.

4. Ergebnisdarstellung und -diskussion

Bevor wir mit der Analyse der Themen beginnen, sei auf Folgendes hingewiesen: Aus diversen Gründen verwehren sich Braun und Clarke gegen die Möglichkeit, Themen in ihrem quantitativen Auftreten zu messen.⁵² Auf dieser Grundlage vermeidet diese Analyse die numerische Darstellung der Themen, die einen absoluten Anspruch mit sich bringt. Um stattdessen den Charakter des Konstruierten zu wahren, versucht diese Arbeit Indikatoren für einzelne Themen zu finden und auf dieser Grundlage zu bewerten. Wenn ein Code oder Thema *häufig* auftritt, lassen sich in drei Fällen Indikatoren finden. *Manchmal* wird beim Auftreten in zwei der vier Fälle genutzt. *Kaum* hingegen referiert darauf, dass lediglich bei einem Fall das Thema oder der Code vorliegt. *Immer* wird verwendet, wenn alle Fälle ein Thema bzw. einen Code aufweisen, *nie* bedeutet dementsprechend, dass keiner der Fälle einen Indikator beinhaltet.

In der Analyse wurden folgende acht Themen als zentral herausgearbeitet: *Zugänge zur Shoah – Darstellungen von Konzentrationslagern – Täter*innenschaft – Beteiligung der Bevölkerung – Darstellung der Verfolgten – Historischer Kontext – Gegenwart*. Diese Themen werden im Einzelnen dargestellt und diskutiert. Das in diesem Zusammenhang vorrangige Thema ist das der *Zugänge der Shoah*. Das Thema bezieht sich einerseits auf die Begegnungskontexte der Forschungsteilnehmenden mit der Shoah und andererseits auf die dabei an sie herangetragenen Inhalte. Alle vier Fälle nennen hierbei soziale Medien als außerschulische Begegnungsorte, können jedoch selten die expliziten Inhalte wiedergeben. Lediglich im Fall von Schüler B konnten Elemente ungenau rekonstruiert werden. Nach der Begegnung in den Sozialen Medien sei es bei Schüler B zu einem inhaltlichen Austausch zwischen dem Befragten und seiner Mutter gekommen, in welchem sie ihm den Inhalt erklärt habe. Als Teil der Weiterbildung von Seiten der Familie wurde anscheinend auf den Film Schindlers Liste zurückgegriffen. *Häufig* konnten sich die Befragten an Elemente der Tötung in Konzentrationslagern erinnern. So nennt Schüler D selbstständig, dass er im digitalen Raum über Offiziere gelesen habe, die jüdische Insassen dazu gezwungen hätten, um Essen zu kämpfen. Zwar werden auch die schulischen Begegnungsorte, wie der Gedenktag am 27. Januar *häufig* erwähnt, jedoch nimmt die Beschreibung des dort Gelernten in der Regel deutlich weniger Raum in Anspruch als die Berichte über die Darstellung in den digitalen Medien. Zudem nennen alle Fälle

⁴⁸ Siehe Braun/Clarke (2022), S. 35f.

⁴⁹ Ebd., S. 5–11.

⁵⁰ Siehe Zentrum für Lehrer*innenbildung, Köln 2021, S. 19.

⁵¹ Ebd., S. 20.

⁵² Siehe Braun/Clarke (2022), S. 141.

unterschiedliche Aspekte des damals Besprochenen. Schüler D spricht über eine Verschleppung von Jüd*innen, Schüler C erwähnt die Pogromnacht des 9.11.1938, Schüler A hingegen nennt die Konzentrationslager und paraphrasiert einen Erfahrungsbericht einer in Berlin lebenden Person, die den Krieg überlebte und aus einer nicht jüdischen Perspektive erzählt zu haben scheint. Das im Deutschunterricht verwendete Buch dient *manchmal* als Referenz und wird somit seltener als der Gedenktag erwähnt. Ursache ist hierfür unter anderem, dass das Interview mit Schüler D vor der Einführung des Buchs stattfand und von ihm kein Bezug zum Buch hergestellt werden konnte. Warum jedoch Schüler B das Buch nicht erwähnt, bleibt offen. (Soziale) Medien bilden somit *immer* außerschulische Begegnungsräume, die sich im Besonderen auf die Konzentrationslager und die Morde fokussieren. Zudem scheinen diese außerschulischen Begegnungsräume für die Befragten eine Quelle gesicherten Wissens darzustellen. Besonders Schüler B fällt während des gesamten Interviews aufgrund seiner wiederkehrenden Nutzung von Formulierungen wie *ich weiß nicht* und *ich glaube* primär durch Kommunikation von Unwissenheit anstatt von Überzeugungen auf. Eine Ausnahme bildet hier die Beschreibung des Films Schindlers Liste, aus dem er selbst konkludiert, dass der Film sein zentraler Zugang zu seinem Wissen sei. Auch Schüler D betont seine selbstständigen Recherchen über digitale Medien.

Neben der sprachlichen Bestimmtheit, die beide gemein haben, fällt bei Schüler D auch ein spezifiziertes Wissen auf. So erwähnt er im Kontext seiner Onlinerecherchen die sogenannte *Nacht der langen Messer*, die auch unter dem sogenannten *Röhm Putsch* bekannt ist, Pseudo-Physiognomik zur Erkennung von jüdisch gelesenen Personen, die Differenzierung zwischen SS und Wehrmacht als Akteur*innen und spezifische Tötungs- oder Erniedrigungsmethoden, die die *häufig* auftretenden allgemeineren Narrative wie Erschießung und Vergasung im Konzentrationslager ergänzen. Diese spezifischen Erzählungen halten besonders bei Schüler D wiederholt Einzug in seine Wortbeiträge. Doch dass die Bestimmtheit der Erzählung nicht unbedingt mit historischer Korrektheit einhergeht, zeigt ein Beispiel aus dem Interview mit Schüler B. Er schildert mit der typischen Bestimmtheit unter anderem, dass Schindler getötet worden sei, weil er jüdische Menschen versteckt habe, was als Staatsverrat aufgefasst worden sei. Dass Oskar Schindler jedoch den Zweiten Weltkrieg überlebt hat und das auch im Referenzfilm nicht anders kommuniziert wird, ist dem Befragten entgangen.

Wie oben dargestellt, ist das Thema der *Zugänge zur Shoah* eng mit dem den *Darstellungen der Konzentrationslager* verbunden. Diese Darstellungen reichen dabei von den Beschreibungen der Lebensumstände über die Beschreibung der Ermordung bis hin zu geographischen Verortungen. Angefangen bei der Deportation sind die Darstellungen eher oberflächlich. Schüler D wählt die Beschreibung, dass jüdische Personen mitgenommen wurden. Schüler C spricht lediglich davon, dass jüdische Personen gebracht wurden und Schüler A erwähnt, dass die jüdischen Personen von Soldaten in die Lager gefahren werden. Schüler B ist der Einzige, der Züge erwähnt. Wie die Deportation im Detail vorgestellt wird, bleibt somit in allen Fällen offen. Was jedoch alle eint, ist das Konzept des Zwangs. Schüler B und C erweitern die Darstellungen der Deportation durch den Aspekt der Täuschung durch die Täter*innen, indem sie den Vorwand der Arbeit erwähnen. In allen Fällen stehen die Konzentrationslager für den Tod der jüdischen Menschen. Dabei ist der Mord durch Gas omnipräsent. Schüler Cs Äußerung einer Tötung direkt nach der Ankunft und Schüler Ds Vorstellung des Zwangs durch Arbeit und anschließender Tötung bei zu hohem Alter und zusätzlichen wahllosen Erschießungen stehen sich inhaltlich gegenüber. Beide weisen aber die Idee einer Struktur beim Töten auf. *Häufig* wird der Aspekt der Arbeit genannt, dabei spezifiziert nur Schüler B die Form der Arbeit. Bezüglich der räumlichen Einordnung der Lager werden diese primär im Ausland vermutet. Doch betonen besonders Schüler B und C eine grundsätzliche Abgelegenheit der Lager von der Bevölkerung und begründen

diese damit, dass die Lager von niemandem bemerkt werden sollten. Schüler D schließt sich dem an.

Das Thema der *Darstellungen der Konzentrationslager* bietet Anknüpfungspunkte zu mehreren Themen. Zunächst werde ich mich dem Thema *Beteiligung der Bevölkerung* widmen. In diesem Abschnitt steht besonders das (Nicht-)Handeln der deutschen Bevölkerung im Vordergrund. Schüler C konstatiert, trotz seiner Überzeugung, dass versucht wurde, die Tötungen in den Lagern zu verschleiern, dass große Teile der Bevölkerung von den Konzentrationslagern gewusst haben müssen. Dem schließt sich Schüler A an, wobei dieser pauschal von einer wissenden Bevölkerung ausgeht. Einzig Schüler D ist konträr mit seiner Aussage, dass die Bevölkerung nichts gewusst habe. Wenn die Bevölkerung – wie hier *häufig* behauptet – von den Morden wusste, ist die Frage nach ihrer Rolle während der Vernichtung naheliegend. Betrachten wir jedoch zunächst die Annahmen, wie die nichtjüdische Bevölkerung gegenüber jüdischen Personen eingestellt war. Hier zeichnet sich das einheitliche Bild, dass der Großteil der Bevölkerung während der Shoah ein negatives Bild von jüdischen Personen gehabt haben soll. So spricht zum Beispiel Schüler B von einem Hass gegen Jüd*innen in der Bevölkerung. Der Anteil an Andersdenkenden in der Bevölkerung wird in allen Fällen als gering und ihr Handlungsspielraum geschlossen als sehr gering bis nicht-existent eingeschätzt. Oft wird Angst vor Bestrafung als Begründung angeführt, die bei den Schülern A und B das extreme Strafmaß der Tötung beinhaltet. Die Konklusion von Schüler A, dass die Bevölkerung somit, sowie durch den Mangel an eigenen Waffen, machtlos war, scheint innerhalb dieser Logik naheliegend. Warum jedoch der Großteil der Bevölkerung in den Fällen *immer* als jüd*innenfeindlich dargestellt wird, ist Betrachtungsgegenstand des nächsten Themas.

Im Themenbereich *Täter*innenschaft* werden die Akteur*innen betrachtet, die dem Morden innerhalb der Shoah zugerechnet werden. Die in den hier vorliegenden Fällen beschriebene *Täter*innenschaft* beinhaltet zwei besonders ausgeprägte Tendenzen. Zum einen liegt in allen Fällen eine Auseinandersetzung mit der Wehrmacht und zum anderen eine Fokussierung von Einzelpersonen vor. Bei den Einzelpersonen nennen die Untersuchungsteilnehmer *immer* Adolf Hitler. Er wird dabei als treibende Kraft hinter dem Jüd*innenhass gesehen. So formuliert zum Beispiel Schüler A, dass Hitler die Jüd*innen nicht mochte. Eine Begründung für diese Ablehnung begegnet uns hingegen nur *manchmal*. Schüler A und C benennen hier die Religion. Beide stellen das Christentum dem Judentum gegenüber und sehen Hitler als Anhänger des Christentums. Dabei scheint die (vermeintliche) Religionszugehörigkeit eine zentrale Kategorie für beide zu sein. Es wurde schon erwähnt, dass sich Schüler A bezüglich des Gedenkens an die Opfer des Holocausts am 27. 01. an den Überlebensbericht einer Nichtjüdin erinnert. Dabei beschreibt er die Frau explizit als Christin. Schüler A überlegt zusätzlich, ob ein Tod Hitlers die Shoah verhindert hätte, vermutet jedoch, dass andere an seiner Stelle genau so hätten handeln können. In beiden Fällen bleibt es bei dieser religiösen Bipolarität. Schüler D nennt mit Heinrich Himmler und Josef Goebbels noch weitere Einzelpersonen, wobei er gerade Letzteren persönlich für eine systematische Propaganda verantwortlich macht. Manche Interviewpartner leiten sich Hitlers Aufstieg zur Macht aus historischen Kontexten ab. So betont Schüler D mehrmals die angespannten Verhältnisse der Weimarer Republik und dass die deutsche Bevölkerung daher am Abgrund gestanden habe. Auf dieser Grundlage, sowie der ausgeprägten Rhetorik Hitlers, hätten sie ihm geglaubt. Schüler B vermutet als Ursache für Hitlers Jüd*innenhass biografische Gründe und überlegt, ob das Scheitern des sogenannten *Hitlerputsches* von 1923 sowie Hitlers Ablehnung der Weimarer Regierung mit jüdischen Beteiligungen in beiden Fällen zusammenhänge.

Die Wehrmacht wird in allen Fällen der Gruppe der Täter*innen zugeordnet. Ähnlich zu den Darstellungen der Bevölkerung gehen alle Fälle von einer großen Unterstützung Hitlers aus. Der Handlungsspielraum wird auch hier als gering eingeschätzt, da ein Zwang zum Mitmachen durch Strafe erzeugt worden sei. Schüler B und C gehen trotzdem davon aus,

dass kleine Handlungsspielräume genutzt wurden, wenn sich im Einzelfall Gelegenheiten boten. Varianzen in der *Täter*innenschaft* treten *manchmal* auf, so differenziert Schüler C zwischen den Offizieren als Tätern und den Soldaten, wobei letztere keine Wahl gehabt hätten. Schüler D stellt die Wehrmacht der SS gegenüber und ordnet sie als weniger brutal ein. Andere Täter*innen werden *kaum* genannt. Schüler C nennt als einziger auch zivile Amtsinhaber*innen und vermutet in den eroberten Gebieten zum Teil freiwillige Kollaboration von Einheimischen. Die Täter*innen und ihr Handeln werden oft im zeitlichen Rahmen des Zweiten Weltkrieges und der Shoah gelassen. Einzig Schüler B widmet sich den Täter*innen in der Nachkriegszeit und der *Gegenwart*. Dabei sticht heraus, dass er den heute noch lebenden Täter*innen aufgrund ihres hohen Alters eine Verantwortung für ihre Taten abspricht. Diese Äußerung markiert einen der vielen Berührungspunkte zwischen dem Thema der *Täter*innenschaft* und dem des *historischen Kontextes*.

Historischer Kontext meint hierbei die generelle Ausgangssituation, aus der sich die Shoah entwickelt hat, sowie das, was unmittelbar auf die Shoah folgte. Das jüdische Leben vor der Shoah wird dabei oft ähnlich beschrieben. Schüler B beschreibt es als freies Leben, in deren Verlauf jüdische Personen frei leben konnten, ohne beliebt oder verhasst zu sein. Die Meinung teilen die anderen Fälle zwar, jedoch gibt es Diskrepanzen in den Einschätzungen zum Aufkommen von Antisemitismus. So ist sich Schüler C sicher, dass es antisemitische Tendenzen schon vor der Shoah gab, Schüler D widerspricht dem und führt das spezifische Beispiel der Veteranen des Ersten Weltkriegs an, die sich nach seiner Auffassung positiv an jüdische Kamerad*innen erinnert haben müssten. Besonders in expliziten Argumentationen lassen sich Widersprüche zum Forschungsstand aufzeigen.⁵³ Mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs sehen die Befragten nicht nur die Shoah als beendet an, sondern auch einen deutlichen Rückgang des Antisemitismus, der jedoch ohne genauere Begründung bleibt. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass durchgängig Hitler als zentrale Triebkraft der Shoah benannt und die jüdische Lebensrealität im Kaiserreich und in der Weimarer Republik vielfach als frei und normal beschrieben wird, erscheint es plausibel, Hitlers Tod als Erklärung für das Abklingen von Verfolgung und Antisemitismus heranzuziehen. Neben den Lebensumständen der Verfolgten halten auch weitere Darstellungen Einzug. So beschreibt Schüler B das Kriegsende aufgrund von Kriegstraumata als eine herausfordernde Zeit für die nichtjüdische Bevölkerung. Schüler D stellt das Wirken Konrad Adenauers als erstem Bundeskanzler als zentral für die Abkehr vom Antisemitismus dar. Jedoch bleibt das Handeln der historischen Person Konrad Adenauers im Forschungsdiskurs besonders im Umgang mit Antisemitismus und der Vergangenheitsbewältigung umstritten.⁵⁴

Auf Grundlage des Forschungsdiskurses war geplant, der *Darstellung der Verfolgten* ein eigenes Thema zu widmen. Grundlegend lässt sich beobachten, dass die Verfolgten primär als jüdisch gelesene Personen gedacht werden. Jüdisch-Sein wird exklusiv aus dem Religiösen konstruiert,⁵⁵ jedoch mangelt es dieser Unterteilung an Trennschärfe. Die Frage, inwiefern nicht praktizierende oder säkular lebende Personen der verfolgten Gruppe angehören, blieb offen. Schüler D nennt als Einziger weitere verfolgte Gruppen in Form von Muslimen und Slawen. Auffällig ist in diesem Fall, dass Schüler D selbst bosnische Wurzeln hat und muslimischen Glaubens ist. In der Frage nach Darstellungen der Verfolgten als selbstständige Akteur*innen fallen die Beiträge karg aus. Durch die Themen *Beteiligung*

⁵³ Zum verstärkten Antisemitismus während des Ersten Weltkrieges, z.B. in Form der sogenannten *Juden-zählung* siehe: Leonhard, J.: Exklusion und Gewalt. Deutsche Juden im Ersten Weltkrieg und in der Nachkriegszeit, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 2021.

⁵⁴ Siehe Schildt, A.: Der Umgang mit der NS-Vergangenheit in der Öffentlichkeit der Nachkriegszeit, in: Wilfried Loth/Bernd-A. Rusinek (eds.): Verwandlungspolitik. NS Eliten in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft, Frankfurt a.M. 1998, S. 19–54; Benz, W.: Zum Umgang mit nationalsozialistischer Vergangenheit in der Bundesrepublik, in: Jürgen Danyel (ed.): Die geteilte Vergangenheit. Zum Umgang mit Nationalsozialismus und Widerstand in beiden deutschen Staaten, Berlin 1995 (=Zeithistorische Studien vol. 4), S. 47–60.

⁵⁵ Siehe die schon diskutierte Gegenüberstellung von Christentum und Judentum.

der Bevölkerung und Täter*innenschaft wurde wiederholt aufgezeigt, dass Vorstellungen von helfenden Akteur*innen wie zum Beispiel der historischen Person Oskar Schindler bestehen. Schüler A und D sind jedoch die Einzigen, die Verstecken und Flucht als etwas Aktives beschreiben. Des Weiteren erwähnt Schüler D Verfolgungen und Tötungen von Täter*innen durch jüdische Gruppen nach dem Zweiten Weltkrieg. Somit werden jüdische Menschen hier gerade nach der Shoah als Akteur*innen dargestellt. Von diesen Äußerungen abgesehen werden die Verfolgten in ihrer Rolle als passiv beschrieben. In den Aussagen zu Deportationen etc. sind sie in der Regel Rezipienten von Handlungen der Täter*innen oder Bevölkerung. Sie werden *gejagt*, ihnen wird *geholfen*, sie werden *getötet*. Diese Passivkonstruktionen lassen die Verfolgten im Latenten als passiv und somit als eine Gruppe ohne Handlungsspielräume erscheinen. Da dieses Thema von den Probanden oberflächlicher dargestellt wurde als zum Beispiel das Thema der *Täter*innenschaft*, ist davon auszugehen, dass die Präkonzepte hier gering ausgeprägt sind.

Widmen wir uns im weiteren Verlauf der *Gegenwart* als Thema. Hier wurden besonders Fragen der Erinnerung, Schuld und Verantwortung verhandelt. Die Befragten sind sich in der Bedeutsamkeit der Shoah einig und oft folgert daraus die Notwendigkeit des Erinnerns. Für Schüler C ist das Erinnern zusätzlich eine Prävention, um eine mögliche Wiederholung verhindern zu können. Demgegenüber stehen die Aussagen des Schülers A. Er betrachtet die Shoah als eine in der Vergangenheit abgeschlossene Handlung ohne Wiederholbarkeit. Trotz ihrer Äußerungen zur Bedeutsamkeit der Shoah scheinen die Befragten das zentrale Element der Shoah – die industriellen Massenmorde – nicht greifen zu können. Auf die Frage, ob es zur Shoah Vergleichbares gebe, führt Schüler B China und Russland während des Zweiten Weltkrieges an und begründet dies mit der dortigen Verfolgung von der Regierung unliebsamen Menschen. Schüler D nennt den Israel-Palästina-Konflikt und die Gemeinsamkeit der Folter von Menschen. Einer engen persönlichen Beziehung zum Thema verwehren sich jedoch alle, Schüler C nennt als persönlichen Berührungspunkt die besonders aus dem Ausland wahrgenommene Verbindung zwischen dem *Deutsch-Sein* und der Shoah.

Diese Ergebnisse zeigen im Hinblick auf die Forschungsfrage mehrere Aspekte auf. So fällt im Hinblick auf die verwendete Wortwahl auf, dass die Befragten *häufig* Vermutungen in Form von *ich glaube* aufstellen. Auch Unwissenheit wird an entsprechenden Stellen explizit kommuniziert. Bezieht sich die Darstellung hingegen auf Inhalte konsumierter Medien, so zeigen sich deutlich präzisere Formulierungen, selbst wenn die Inhalte sachlich fehlerhaft sind. Besonders auffällig ist hierbei, dass die Darstellungen schulischer Lernsituationen nicht in vergleichbarer Weise bestimmt ausfallen. Gerade durch die präzisen Aussagen bei sachlich falschen Aussagen zeigt, dass Medien und ihr Konsum zentral für die Schaffung und Wandlung der vorliegenden Präkonzepte sind. Des Weiteren ist es auffällig, dass Schüler B der einzige zu sein scheint, der bei der Berührung mit dem Themenfeld Unterstützung aus dem familiären Kreis erhält. Innerhalb des Semantischen sehen wir, dass besonders die Themen *Täter*innenschaft*, *Darstellungen von Konzentrationslagern* sowie die *Beteiligung der Bevölkerung* die Präkonzepte dominieren. Dabei wird deutlich, dass *Täter*innenschaft* als etwas fast ausschließlich *Deutsches* aufgefasst wurde und die Person Hitler das Zentrum dieser ‚Gruppe‘ bildet. Diese Darstellung der Schüler dringt auch beim diskutierten historischen Kontext durch. Eine Differenzierung innerhalb der Täter*innen findet primär zwischen höhergestellten Offiziellen und den Soldaten statt. Wobei Letztere durch den Zwang zum Mitmachen von einer größeren Schuld ausgenommen werden und zusätzlich ihre angeblich kleinen Handlungsspielräume zu Gunsten der Verfolgten genutzt haben sollen. Besonders diese Betrachtung der Wehrmacht findet sich in der Studie Gryglewskis wieder.⁵⁶ Als Ort des Tötens sind Konzentrationslager mit dem Mord durch Gas nicht nur zentral, sondern sie stellen für die Befragten den einzigen Ort der Massenvernichtung dar; dabei soll diese heimlich erfolgt sein. Erschießungen hingegen

⁵⁶ Siehe Gryglewski (2013).

werden als ein Akt der Willkür verstanden und Einsatzgruppen der SS und der Freiwilligenverbände sind allen Befragten unbekannt. Der Bevölkerung wird größtenteils eine Unterstützung Hitlers und der antijüdischen Handlungen zugeschrieben, doch führt diese Unterstützung nicht zu der Beurteilung, dass die Bevölkerung auch Teil der Gruppe der Täter*innen sei. Analog zu den Soldaten wird auch hier von einem kleinen Handlungsspielraum und möglichen Todesstrafen ausgegangen, die eine Hilfe für Verfolgte erschwert haben soll.

Im Allgemeinen fällt auf, dass die drei Gruppen in allen Interviews klar voneinander abgegrenzt werden, sich die Täter*innen und die Bevölkerung aber näher zu stehen scheinen und zum Teil durch die Religion als miteinander verbunden konstruiert werden, während die Verfolgten primär dem Judentum zugeordnet werden und somit den anderen beiden Gruppen gegenüberstehen. Jedoch sind viele Aussagen mit der Phrase *ich glaube* versehen, die in den meisten Fällen auf eine Vermutung und weniger eine Überzeugung widerspiegelt, wodurch viele Aussagen prinzipiell abgeschwächt werden. Die Befragten weisen zwar zusammenhängende Vorstellungen auf und können gegebenenfalls auf Grundlage ihrer Präkonzepte weitergehende Fragen beantworten, doch wirken diese Konzepte oft ungefestigt und wandelbar. Die Erforschung von Präkonzepten statt ausgebildeten Konzepten unterscheidet diese Untersuchung von den zitierten Studien.⁵⁷ Doch ist das wenig überraschend, da sich die zitierten Studien älteren Schüler*innen widmen. Dass die Konzepte der hier Befragten ungefestigt und wandelbar wirken, ist eine positive Erkenntnis. Denn trotz Begegnungen außerhalb des Unterrichts und den damit einhergehenden richtigen und falschen Annahmen, bleiben diese Konzepte dennoch unfertig und so wandelbar. Besonders die Existenz von falschen Annahmen bieten eine Chance, da durch die kognitive Dissonanz zwischen eigenem Präkonzept und vermittelten Unterrichtsinhalte Lernprozesse anregt

5. Fazit

Während der Durchführung der Interviews trafen die Untersuchungsteilnehmer vereinzelt Aussagen, die den Autor an (veraltete) Geschichtsdarstellungen und Debatten erinnerten. Prominent ist unter anderem Schüler Ds Vergleich von Wehrmacht und SS, die im Ansatz Erinnerungen an Darstellungen einer *sauberen* Wehrmacht und die Wehrmachtsdebatte in den 90er Jahren weckte. Doch gibt es keine Anhaltspunkte dafür, dass Schüler Ds Annahme auf einer grundlegenden Überzeugung beruht. Stattdessen liegt in diesem, wie auch den anderen Fällen reines Unwissen vor, das bei noch nicht behandelten Unterrichtsgegenständen normal ist. Diese Aussagen zeigen eher die strukturelle Unterschiedlichkeit auf, mit der Lernende und Lehrende Geschichte verstehen und denken.⁵⁸ Das intentionale Verständnis von Lernenden resultiert unter anderem aus der Auffassung „Menschen machen Geschichte“⁵⁹, der Personalisierung von Strukturen und Organisationen, linear-narrativen Erzählungen und einem Wahrheitsanspruch gegenüber der Geschichte. Diese genannten Auffassungen lassen sich allesamt in den Interviews rekonstruieren. So werden Einzelpersonen wie Hitler, Goebbels oder Schindler zu Projektionsflächen von *Täter*innenschaft* und Widerstand (Personalisierung), Hitler handelt unter anderem aus religiösen Motiven (Menschen machen Geschichte), die schlechten Bedingungen in der Weimarer Republik waren Auslöser dafür, dass die Bevölkerung Hitler folgte (Kausalität), Darstellungen der Geschichte visualisieren, „wie es eigentlich gewesen ist“⁶⁰ (Wahrheitsanspruch). Die untersuchten Fälle lassen ein charakteristisches Verständnis des historischen Gegenstands erkennen, das von den

⁵⁷ Siehe Georgi (2013); Rhein (2019)

⁵⁸ Nach Günther-Arndt (2006), S. 257.

⁵⁹ Ebd.

⁶⁰ Ebd.

jeweiligen Präkonzepten durchdrungen ist. Unterrichtliches Ziel muss es sein, diese Präkonzepte aufzugreifen und in reflektierte historische Konzepte zu überführen. Die Studienergebnisse zeigen nicht nur auf, welche Präkonzepte Heranwachsende zur Shoah haben können, sondern es ist auch ein allgemeines Plädoyer für kompetenzorientierten Unterricht, der geschichtsdidaktische Prinzipien berücksichtigt. Die hier zentrale Herausforderung, dass das intentionale Geschichtsverständnis der Schüler*innen dem theoretischen Verständnis von Wissenschaft und Lehrer*innen gegenübersteht und somit einen gemeinsamen, wissenschaftlichen Dialog über den historischen Gegenstand erschwert, ist omnipräsent im Geschichtsunterricht. Um diesem zu begegnen, reicht es nicht aus, Unterrichtsinhalte im Hinblick auf Präkonzepte zu normen (Was soll unterrichtet werden?). Stattdessen muss eine Lehrkraft sich auch bewusst sein, wie ein theoretisches Geschichtsverständnis durch die Betrachtung des Gegenstandes eingeübt werden kann (Wie soll der Unterrichtsgegenstand betrachtet werden?).

Zu der eingangs erwähnten, grundlegenden Frage, wie zentral die Shoah für eine *deutsche* Identität bei fast dreißig Prozent Migrationshintergrund der Bevölkerung sein kann, sei Folgendes gesagt: In allen vier Fällen wurden Präkonzepte zur Shoah aufgezeigt. Dieser simplen Erkenntnis folgert, dass sich in allen Fällen mit der Shoah in gewisser Form auseinandergesetzt wurde. Schüler B, der einzige Befragte mit Erziehungsberechtigten ohne Migrationshintergrund, konnte sich unmittelbar nach seiner digitalen Erstbegegnung mit der Shoah an seine Mutter wenden und so in der Erschließung des historischen Gegenstands unterstützt werden. Diese familiäre Unterstützung existiert bei den anderen drei Befragten nachweislich nicht. Dennoch sind die Themen, die in dieser Arbeit dargestellt und diskutiert wurden, in allen Fällen ähnlich stark ausgeprägt. Somit kann man für diese vier Interviews konkludieren, dass die Befragten mit Einwanderungsgeschichte nicht weniger Interesse für diesen Teil der *deutschen* Identität besitzen als der Befragte ohne Einwanderungsgeschichte.

Literaturverzeichnis

- Benz, Wolfgang: Zum Umgang mit nationalsozialistischer Vergangenheit in der Bundesrepublik, in: Jürgen Danyel (ed.): Die geteilte Vergangenheit. Zum Umgang mit Nationalsozialismus und Widerstand in beiden deutschen Staaten, Berlin 1995 (=Zeithistorische Studien vol. 4), S. 47–60.
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang: Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung, Wiesbaden 2014 (= Qualitative Sozialforschung. Praktiken – Methodologie – Anwendungen).
- Braun, Virginia/Clarke, Victoria: Using thematic analysis in psychology, in: Qualitative Research in Psychology, 3 (2), Bristol 2006, S. 77–101.
- Braun, Virginia/Clarke, Victoria: Thematic Analysis. A practical guide, Los Angeles 2022.
- Bundeszentrale für politische Bildung: Bevölkerung mit Migrationshintergrund, 2025. Online einsehbar unter: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/bevoelkerung-mit-migrationshintergrund/> [Stand 09.09.2025]
- Deutschlandfunk Kultur: Gedenktag. Was jüngere Generationen über den Holocaust wissen, 2025. Online einsehbar unter: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/holocaust-shoa-gedenken-erinnerungskultur-100.html> [Stand 09.09.2025]
- Ehmann, Annegret: Holocaust-Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft: Analyse und Kritik, in: Internationale Schulbuchforschung Nr. 28/4, Braunschweig 2006, S. 367–379.
- Friedrich, Christian: Alltagsvorstellungen von Schülern und Konzeptwechsel im GW – Unterricht. Begriff, Bedeutung, Forschungsschwerpunkte, Unterrichtsstrategien, in: Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft, Bd. 152, Wien 2010, S. 303–322.
- Georgi, Viola: Entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland, Hamburg 2003.
- Gryglewski, Elke: Anerkennung und Erinnerung. Zugänge arabisch-palästinensischer und türkischer Berliner Jugendlicher zum Holocaust. Berlin 2013.
- Günther-Arndt, Hilke.: Conceptual Change-Forschung. Aufgabe für die Geschichtsdidaktik?, in: Hilke Günther-Arndt/Michael Sauer (Hrsg.): Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen, Berlin 2006 (=Zeitgeschichte – Zeitverständnis, Bd. 14), S. 251–278.
- Herzmann, Petra/König, Johannes: Forschungsmethoden im Lehramtsstudium. Zugänge und Perspektiven Forschenden Lernens, Bad Heilbrunn 2023.
- Hesse, Monica: Das Mädchen im Blauen Mantel, München 2018.
- Jewish Claims Conference: The First-Ever 8-Country Holocaust Knowledge And Awareness Index Shows Growing Gap In Knowledge About The Holocaust, Especially In Young Adults. Online einsehbar unter: <https://www.claimscon.org/country-survey/> [Stand 10.09.2025]

- Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Gymnasium in Nordrhein–Westfalen. Geschichte, Düsseldorf 2019.
Online einsehbar unter:
https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/203/g9_ge_klp_%203407_2019_06_23.pdf [Stand 09.09.2025]
- Kühnert, Angela/Langer, Phil C./Sigel, Robert: Aktuelle Herausforderungen der schulischen Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust. Zu Hintergrund, Methodik und Durchführung der Interviewstudie, in: Einsichten und Perspektiven Nr. 1, München 2008, S. 10–27.
- Landeszentrale für politische Bildung: Wissen über Auschwitz.
Online einsehbar unter:
<https://www.lpb-bw.de/auschwitz-wissen> [Stand 09.09.2025]
- Leonhard, Jörn: Exklusion und Gewalt. Deutsche Juden im Ersten Weltkrieg und in der Nachkriegszeit, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 2021.
Online einsehbar unter:
<https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/juedisches-leben-in-deutschland-2021/342693/exklusion-und-gewalt/> [Stand 10.09.2025]
- Lernen aus der Geschichte Nr. 6/10, Berlin 2010, Vorwort.
Online einsehbar unter:
https://lernen-aus-der-geschichte.de/sites/default/files/attach/lag_magazin_visuelle_geschichten_0.pdf
- Mathis, Christian: Conceptual Reconstruction in der Geschichtsdidaktik. Didaktische Rekonstruktion der »Romanisierung«, in: Stefan Schröder/Sophie Faulstich (Hrsg.): "Conceptual Change" in den "weichen" Schulfächern. Didaktische Herausforderungen für den kultur- und sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bielefeld 2024, S. 55–84.
- Mittnik, Philipp/Lauss, Georg/Hofmann–Reiter, Sabine: Generation des Vergessens? Deklaratives Wissen von Schüler*innen über Nationalsozialismus, Holocaust und den Zweiten Weltkrieg, Frankfurt/M. 2021.
- Mkayton, Noa: Holocaustunterricht mit Kindern – Überlegungen zu einer frühen Erstbegegnung mit dem Thema Holocaust im Grundschul- und Unterstufenunterricht, in: Medaon – Magazin für jüdisches Leben in Forschung und Bildung Nr. 5/9, 2011, S. 1–9.
- Neven–du Mont, Jürgen: Blick auf unsere Jugend, Teil I: Hitler und Ulbricht? Fehlanzeige, 1959.
Online einsehbar unter:
<https://www.youtube.com/watch?v=nKs6zm8ITw4> [Stand 11.09.2025]
- Paduch, Lisa: Deportation von Coesfeld nach Riga am 10.12.1941, in: Alina Bothe (Hrsg.): #LastSeen. Bilder der NS–Deportationen, Berlin 2023.
Online einsehbar unter:
<https://atlas.lastseen.org/image/coesfeld/74> [Stand 19.05.2026]
- Reinfried, Sibylle/Mathis, Christian/Kattmann, Ulrich: Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – eine innovative Methode zur fachdidaktischen Erforschung und Entwicklung von Unterricht, in: Beiträge zur Lehrerbildung Nr. 27/3, Bern 2009, S. 404–414.
- Rhein, Katharina: Erziehung nach Auschwitz in der Migrationsgesellschaft. Nationalismus, Rassismus und Antisemitismus als Herausforderungen für die Pädagogik, Weinheim/Basel 2019.

- Rüsen, Jörn: Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft, Köln/Weimar/Wien 2013.
- Schildt, Axel: Der Umgang mit der NS-Vergangenheit in der Öffentlichkeit der Nachkriegszeit, in: Wilfried Loth/Bernd-A. Rusinek (eds.): Verwandlungspolitik. NS Eliten in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft, Frankfurt a.M. 1998, S. 19–54.
- Schindler, David: Präkonzepte, Salzburg 2015.
Online einsehbar unter:
[https://www.physikdidaktik.info/data/_uploaded/Delta_Phi_B/2015/Schindler\(2015\)Praekonzepte_DeltaPhiB.pdf](https://www.physikdidaktik.info/data/_uploaded/Delta_Phi_B/2015/Schindler(2015)Praekonzepte_DeltaPhiB.pdf) [Stand 11.09.2025]
- Sonderpädagoge: Präkonzept Entwicklung & Strategie Planung.
Online einsehbar unter:
<https://sonderpaedagoge.de/paedagogik/praekonzept/>
- Wachsmuth, Iris: NS-Vergangenheit in Ost und West. Tradierung und Sozialisation. Berlin 2008.
- Weismann, Anabella: Was wissen deutsche Schüler über den Holocaust, in: EINBLICKE Nr 26, Oldenburg 2002, S. 8–12.
Online einsehbar unter:
<https://uol.de/fileadmin/presse/EINBLICKE/36/weismann.pdf> [Stand 12.09.2025]
- Welzer, Harald/Moller, Sabine/Tschuggnall, Karoline: „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt am Main 2002.
- Wetzel, Juliane: Holocaust-Erziehung, in: Bundeszentrale für politische Bildung.
Online einsehbar unter:
<https://www.bpb.de/themen/erinnerung/geschichte-und-erinnerung/39843/holocaust-erziehung/> [Stand 09.09.2025]
- World Jewish Congress: Nearly one in three young Germans holds antisemitic attitudes, WJC survey finds, 2022.
Online einsehbar unter:
<https://www.worldjewishcongress.org/en/news/wjc-survey-shows-one-in-three-young-germans-holds-antisemitic-attitudes> [Stand 10.09.2025]
- Yad Vashem: Das pädagogische Konzept der Internationalen Schule für Holocaust-Studien.
Online einsehbar unter:
<https://www.yadvashem.org/de/education/about-school/pedagogic-concept.html> [Stand 11.09.2025]
- Zentrum für Lehrer*innenbildung Köln: Das Studienprojekt im Praxissemester. Prozessorientierte Handreichung für Studierende, Köln 2021.
Online einsehbar unter:
https://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Handreichung_Studienprojekt_Band_6.pdf

Anhang

Abbildung und Tabellen



Abb. 1: Deportation der Jüd*innen in Coesfeld am 10.12.1941 (siehe Bothe (2023))

Fragegruppe	Konkrete Fragen
Bezugsquellen	• Erinnerst du dich daran, wann und wo du das erste Mal etwas über den Holocaust erfahren hast? • Ist dir etwas bestimmtes in Erinnerung geblieben? • Hast du schon in der Schule davon gehört?
Vor und nach dem Holocaust	• Wie lebten die Verfolgten vor dem Holocaust? • Wie war die gesellschaftliche Situation vor dem Holocaust? • Wie lebten die Verfolgten nach dem Holocaust? • Wie war die gesellschaftliche Situation nach dem Holocaust?
Täter*innen – Opfer – Bystander	• Warum ist der Holocaust passiert? • Wer war am Holocaust beteiligt? • Glaubst du, die Leute hatten eine Wahl? • Warum wurden die Menschen verfolgt? • Wurden noch andere Menschen verfolgt? • Wie konnten das so viele Menschen zulassen oder mitmachen?
Erinnerung an die Shoah	• Was macht das Thema mit dir? • Siehst du heute Ähnlichkeiten zum Holocaust? • Warum reden Menschen heute noch über den Holocaust? • Denkst du, dass das Thema noch was mit uns zu tun hat?

Tab. 1: Leitfragen der Interviews (eigene Darstellung).

Oberthemen	Unterthemen
Zugänge zur Shoah	• Familie • digitale Medien • Schule
Darstellungen von Konzentrationslagern	• Ort der Arbeit • Ort der Vernichtung • Deportation • Täuschung der Opfer • Abgelegenheit des Tötens • Ambivalenz zwischen Arbeit und Tod
Täter*innenschaft	• Personifizierung • Überzeugung • Handlungsräume • Konkrete Handlungen der Täter
Beteiligung der Bevölkerung	• Unwissende Bevölkerung • Unterstützende Bevölkerung • Widerstand der Bevölkerung • Verbreitung des Antisemitismus • Handlungsräume
Darstellung der Verfolgten	• Definierung der Gruppe • Handlungsräume
Historischer Kontext	• Antisemitismus vor 1939 • Antisemitismus nach 1939 • Umgang mit den Täter*innen
Gegenwart	• Frage der Singularität des Ereignisses • Verantwortung statt Schuld
Sprachliche Besonderheiten	• Vermutungen statt Überzeugungen • Kontexte von bestimmt formulierten Aussagen

Tab. 2: Ober- und Unterthemen (eigene Darstellung).

GESCHLECHTERSENSIBLE GESCHICHTSINTERESSEN UND -UNTERRICHT

Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Motivation, Zugängen und Inhalten bei Schüler*innen einer Klassenstufe 11

Betreut durch: Christoph Wilfert (Geschichte)

Abstract

Welchen Einfluss auf die Auseinandersetzung mit Geschichte nimmt das Geschlecht einer Person? Inwieweit unterscheiden und überschneiden sich Geschichtsinteresse, mediale Zugänge, Identifikationsverhalten und Lieblingsthemen bei Jungen und Mädchen?

Die vorliegende Arbeit unternahm den Versuch sich an diese Fragen anzunähern, explorativ und vorwiegend qualitativ, anhand eines 4-seitigen Fragebogens mit geschlossenen und offenen Items, welcher 11 sich als männlich, 6 sich als weiblich identifizierenden Schüler*innen einer gymnasialen Klassenstufe 11 vorgelegt wurde.

Das Erhebungsinstrument beinhaltete Fragen zum allgemeinen Geschichtsinteresse, geschichtsspezifischer Mediennutzung, und den für sie interessantesten historischen Themen, Personen und Arbeitsbereichen. Außerdem wurde Augenmerk auf historisches Identifikations- und Frageverhalten gelegt. Die Angaben wurden anschließend, mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, quantifiziert, visualisiert und anhand des Geschlechts verglichen. Um sozial erwünschtes Antwortverhalten und Reproduktion von Geschlechterstereotypen zu vermeiden, wurde das Geschlecht verdeckt erhoben.

Dabei wurden extensive und mannigfaltige Ergebnisse erzielt und mit dem geschichts-didaktischen Forschungsstand verglichen, sowie der Forschungsprozess und die Belastbarkeit der Ergebnisse eingehend reflektiert und diskutiert. Letztendlich litt das Studienprojekt unter seiner kleinen Stichprobe, Verunreinigung der Daten sowie einem Motivationsdefizit der Befragten. Dennoch deuteten die Ergebnisse auf vielseitige, teils unerforschte Anknüpfungspunkte erweiternder Forschungen am Schnittpunkt von Geschlecht und Geschichte hin.

1. Einleitung

Die Situation, welche zur Inspiration für das vorliegende Forschungsprojekt wurde, ereignete sich zu Anfang des Praxissemesters in einer Geschichts-Hospitationsstunde in einer 8. Klasse, während der Klassenlehrer versuchte, eine Beurteilungsfrage zu Karl dem Großen auszuloten. Er wollte zur Debatte stellen, ob man den Frankenkönig zu Recht „den Großen“ nenne, doch viele der Kinder fanden andere Dinge wichtiger. Stattdessen fragte ein Junge: „War er wirklich *der Größte*?“, ein anderer: „*Wie wurde er der Große*?“, woraufhin eines der Mädchen die Frage stellte, wie gut es denn „den Bürgern unter ihm gegangen sei?“. So fanden sich gut 12 verschiedene Fragen – allesamt findige Zugänge zum Leben ein und derselben Person – welche die vom Lehrer intendierte Stundenfrage allesamt verfehlten.

Das genannte Beispiel illustriert nicht nur die individuelle Vielfalt historischer Interessensfokusse von Kind zu Kind, sondern regt auch dazu an, unterschiedliche Zugänge zu Geschichte zwischen verschiedenen *Geschlechtern* zu untersuchen, welche die geschichtsdidaktische Forschung schon seit Jahrzehnten verdächtigt hatte, und etwa seit Anfang der 1990er Jahre auch empirisch belegen kann. Sie zu erforschen ist sowohl Teil feministischer Anliegen, Geschichtsunterricht weniger Mann-zentriert und anderen Geschlechtern zugänglicher zu gestalten, als auch immer wieder Thema der Geschichtsbewusstseinsforschung, die regelmäßig, und nicht selten als Nebenprodukt anderer Fragestellungen, empirische Unterschiede zwischen den Geschlechtern untersucht und feststellt.

Für Geschichtslehrende können Einsichten über geschlechtliche Differenzen in Interesse und Motivation in allen Bereichen der Unterrichtsgestaltung äußerst wertvoll sein, um möglichst viele Schüler*innen für das Fach begeistern und in den Unterricht integrieren zu können. Aus diesem Grund soll das folgende Forschungsprojekt geschlechtsspezifische Haltungen zu Geschichte untersuchen. Dem Geschichtsinteresse nähert es sich dabei aus vier Richtungen: allgemeines Geschichtsinteresse, bevorzugte mediale Zugänge, inhaltliche Interessensbereiche und persönliche Relation/Identifikation. Hierzu wurde 17 Schüler*innen ein gemischter Fragebogen aus geschlossenen, halboffenen und offenen Items vorgelegt, welcher quantitativ sowie qualitativ durch die strukturierte Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet wird. Anschließend werden auch die offenen Antworten quantifiziert, um ein stärker belastbares, empirisches Bild der Ergebnisse zu liefern. Das Forschungsinteresse ist dabei in erster Linie hypothesenprüfend, vor allem basierend auf relevanter Vorarbeit seitens Bodo von Borries. Durch ihr offenes Design bietet die Erhebung jedoch auch einen explorativen Aspekt, da ein substantieller Teil der Antworten nicht antizipiert werden konnte und Anhaltspunkte weiterführender Fragestellungen lieferte.

Die vorliegende Forschungsarbeit beginnt mit einer Erläuterung theoretischer Grundkonzepte sowie des aktuellen Forschungsstands, woraufhin das Forschungsdesign und die Erhebungsdurchführung genauer beschrieben werden. Anschließend werden die wichtigsten Befunde dargelegt, eingeordnet und ihre Belastbarkeit reflektiert, um sie im Fazit zu resümieren und weiterzudenken.

2. Theoretische Grundlagen, Forschungsstand und Fragestellung

Das theoretische Fundament der Arbeit bilden das Geschlechterverständnis nach Connell sowie die Erkenntnisse der Interessensforschung, überwiegend nach Krapp, welche im Folgenden kurz angerissen werden. Darauf folgt eine Darlegung des aktuellen

Forschungsstandes des Themas mit seinen Erkenntnissen, Kontroversen und Desideraten sowie eine kurze Einordnung der vorliegenden Fragestellung, diese Kontexte beachtend.

2.1 Theoretische Grundlagen

Die Theorie von Gender und Genderverhältnissen Raewyn Connells behält seit den 1980er Jahren große Relevanz in jener soziologischen Gendertheorie, die sich vorwiegend mit Männlichkeiten beschäftigt.¹ Sie wird periodisch von ihr selbst und wissenschaftlich gleichgesinnten Autor*innen wie James Messerschmidt erweitert, reformiert und aktualisiert². Sie arbeitet mit einem sozial konstruierten, aber durch Körper beeinflussten Verständnis von Geschlecht, welches sie „körperreflexive Praxis“ nennt. Dieses wird durch Gegebenheiten des Körpers (bspw. Geburten), die individuelle und kulturelle Praxen herbeiführen und somit Identitäten signifikant beeinflussen, gewissermaßen „real“. Als „Geschlecht“ wird in den vorliegenden Ausführungen daher keine vollkommen sozial konstruierte, rein symbolisch existente Zuschreibung verstanden, sondern eine Konfiguration von körperreflexiven Handlungen und Identitäten einer Person, welche wiederum im Zusammenspiel mit anderen Geschlechtskonstruktionen einer Gemeinschaft stehen. Nach Connell werden diese Geschlechtskonstruktionen in allen öffentlichen Räumen und auf verschiedenen kulturellen Ebenen kontinuierlich ausgehandelt. Somit ist es auch mit West und Zimmermanns „Doing Gender“ im Unterricht vereinbar.³

Im Verlaufe dieser Arbeit wird außerdem ein Begriff von Interesse verwendet, welcher sich an dem von Waldis und Buff orientiert. Diese wiederum berufen sich auf Prenzel, Krapp, Lewalter und Wild.⁴ Gemäß des psychologisch-pädagogischen Verständnisses wird Interesse hier daher als „Person-Gegenstands-Beziehung“, bzw. als „gegenstands-spezifische Motivation“⁵ gedacht. D. h. als:

„[...] eine mehr oder weniger dauerhafte intrinsische motivationale Orientierung, welche die Qualität der Auseinandersetzung mit einem Ausschnitt oder einem Teilgebiet ihrer erfahrbaren Umwelt bestimmt“⁶.

Diese Orientierung kann sich auf Inhalte, Tätigkeiten, konkrete Objekte/Personen sowie abstrakte Ideen beziehen.⁷

Krapp unterscheidet konkret zwischen einem situationalen und einem individuellen Interesse. Ersteres trete bei vereinzelter Umgang mit einem Gegenstand auf, bspw. einer ersten Konfrontation, während Zweiteres als andauernd und persönlichkeitsintegriert zu sehen sei. Situationales Interesse sei daher oft von Neugierde und Spaß begleitet und könne sich durchaus zu einem individuellen Interesse entwickeln.⁸ Dieses bezeichnen Waldis und Buff als „verinnerlichte positive Grundhaltung gegenüber dem Interessensgegenstand und die relativ stabile Tendenz einer Person, sich immer wieder mit einem bestimmten Gegenstand auseinanderzusetzen.“⁹

Ebenfalls von Krapps sog. „Münchener Interessentheorie“ leihen sich Waldis und Buff das Konzept einer emotionalen und wertbezogenen Komponente jedweden Interesses. Im emotionalen Sinne werden Interessen bspw. Spaß und Neugierde beigemessen, während die wertbezogene Komponente dem Gegenstand einen subjektiven Wert zuschreibt,

¹ Vgl. Yang 2020, Hegemonic Masculinity, S. 318–322.

² Vgl. Connell 2016, S. 303–318; Messerschmidt & Messner 2018, New Masculinities S. 35–58.

³ Zu Connells Verständnis vgl. Connell 2015, Gemachte Mann, S. 119–150; Connell 2013, Gender, S. 105–123; Zum Doing Gender-Begriff vgl. Budde / Rieske 2022, Forschung zu Jungen, S. 53.

⁴ Vgl. Waldis / Buff 2007, Sicht der SuS, S. 179f.

⁵ Ebd., S. 179; Krapp 2018, Interesse, S. 286.

⁶ Lewalter / Krapp / Wild nach Waldis / Buff 2007, Sicht der SuS, S. 179.

⁷ Vgl. ebd.

⁸ Zu situationalem und individuellen Interesse vgl. Krapp 2018, Interesse, S. 287.

⁹ Vgl. Waldis / Buff 2007, Sicht der SuS, S. 179.

welcher einem individuellen Anliegen der interessierten Person entsprechen kann. Angesichts des formativen Alters der befragten Schüler*innen zwischen 16 und 17 Jahren hängen diese individuellen Anliegen häufig mit persönlicher Identifikation und Charakterwachstum zusammen.¹⁰

2.2 Forschungsstand & Fragestellung

Mittlerweile findet sich eine Vielzahl an Publikationen, welche geschlechtlich-inklusive Unterricht zu erforschen und zu verbessern suchen. Konrad bspw. führte 2018 Interviews durch, um das Bewusstsein für Geschlechterdifferenzen im Geschichtsunterricht bei Lehrkräften zu beschreiben,¹¹ während sich diverse Handbücher zu inklusiverem Geschichtsunterricht finden lassen. Hier wird meist zielorientiert und seltener genuin empirisch bzw. quantitativ gearbeitet, sondern über die soziale Manifestation von Geschlecht im Klassenraum publiziert und eine Integration des „Gender“-Begriffes in die Theorie und Praxis historischer Bildung gefordert.¹² Außerdem finden sich besonders konkrete Themen-, Methodik- und Materialvorschläge in der Literatur wieder.¹³ Ihnen gemeinsam ist ihre Stoßrichtung, ihr Ziel. Sie konzentrieren sich auf die Herstellung eines „geschlechtergerechten“ Unterrichts, geschlechtersensibler analytischer, urteilender, wertender Kompetenzen bei Schüler*innen sowie Lehrer*innen und, in der Folge, eines entsprechenden Geschichtsbewusstseins.¹⁴

Deutlich seltener wird der Ansatz verfolgt, (insbesondere empirisch) eine geschlechtsabhängige „Ausgangssituation“ zu ergründen und zu fragen: Welche Grundvoraussetzungen historischen Lernens bringen Jungen, welche bringen Mädchen und andere mit sich? Theoretisch bieten sich mannigfaltige Annäherungsweisen an geschlechtsabhängige Dispositionen von Geschichtsbewusstsein an, von welchen Interesse in dieser Arbeit als eine Komponente verstanden wird. Erste Erfahrungsberichte in diese Richtung reichen, laut Lisa Konrad, bis in geschichtsdidaktische Veröffentlichungen der 1950er zurück. Ein nennenswerter *empirischer* Korpus gendersensibler Zugänge von Schüler*innen entstand jedoch erst um die Jahrtausendwende und wird bis heute in der Forschung als unzureichend beklagt.¹⁵ Quantitativ bilden dabei Borries' große Studie „Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher“ und einige seiner kleiner angelegten Befragungen aus der ersten Hälfte der 1990er Jahre, noch immer das repräsentative Datenfundament geschichtsdidaktischer Interessensforschung.¹⁶ Genuin quantitativ haben seitdem besonders Waldis und Buff 2007 zum Zusammenhang von Unterrichtswahrnehmung und Interessen gearbeitet. Dehne berief sich nicht auf eigens erhobene Daten, sondern ihre Unterrichtserfahrung, während Barricelli, Kölbl und zuletzt Konrad vorwiegend qualitativ arbeiteten. Barricelli untersuchte geschlechterspezifische historische Erzählungen empirisch-hermeneutisch, während sich Kölbl jugendlichem Geschichtsbewusstsein in Gruppeninterviews durch die Grounded Theory annäherte. Konrad untersuchte jüngst lehrerseitige Einflüsse auf Geschlechtskonstruktionen in Geschichtsunterrichtskontexten

¹⁰ Zu emotionaler und wertbezogener Komponente vgl. ebd., S. 179f.

¹¹ Vgl. Konrad 2018, Geschlecht und Gender.

¹² Vgl. bspw. Lücke 2021, Gender und hist. Lernen; Körber 2020, inklusive Geschichtskultur; Kühberger 2016, Intersektionalität.

¹³ Vgl. bspw. Sammelwerke von Bennewitz/Burkhard (Hrsg.) 2016, Gender in Geschichtsdidaktik und Barsch et al. (Hrsg.) 2020, Handbuch Diversität.

¹⁴ Lücke z.B. plädierte 2021 dafür, Geschichtsbewusstsein aus intersektionaler Perspektive neu zu überdenken und ein Geschichtsbewusstsein mit differenzsensibler historischer Narrativisierungskompetenz im Sinne Pandels zu fördern. Vgl. Lücke 2021, Gender und hist. Lernen, S. 120, 127–130; Zuvor auch Dehne. Vgl. Dehne 2007, Gender im Geschichtsunterricht, S. 133.

¹⁵ Vgl. Konrad 2018, Geschlecht und Gender, S. 72–79.

¹⁶ Vgl. Borries 1995, Geschichtsbewusstsein Jugendlicher, S. 245–247, 360–364; Ziegler 2013, Doing or Undoing Gender, S. 204.

durch leitfadengestützte Interviews und arbeitete ebenfalls mit der Grounded Theory.¹⁷ Spezifisch und fokussiert zu Geschichtsinteresse bei Schüler*innen haben aus dieser Auswahl nur Waldis und Buff gearbeitet, während die anderen Publikationen sich zwar im Arbeitsfeld von Geschlechterunterschieden im Umgang mit historischen Materialien bewegen, das vorliegende Thema aber nur peripher tangieren. Im ganzen Forschungsfeld geschlechterdifferenzierter Geschichtsbewusstseinsforschung werden außerdem speziell quantitativ arbeitende Veröffentlichungen als Desiderat angesehen, was Borries 2013 öffentlich bedauerte.¹⁸ Konrad stimmt dem grundlegend zu, unterstreicht jedoch den Wert qualitativer Arbeiten mit Nachdruck.¹⁹

Borries' Forschungen in den 1990er Jahren bestätigten oder generierten wichtige Schlüsselthesen der geschlechtersensiblen Interessensforschung. So bilden sich laut ihm statistisch relevante geschlechtliche Interessens- bzw. Geschichtsbewusstseinsunterschiede erst im Verlauf der Sekundarstufe aus und zeigten gegen Ende der Schulzeit ihre stärkste Ausprägung. Grundsätzlich wiesen Jungen dabei ein höheres allgemeines Interesse an Geschichte auf als Mädchen. Letztere seien jedoch „beinahe reflexartig“ und mit Elan an Themen interessiert, welche Frauen oder Frauenrechte betreffen oder streifen, und tendenziell eher an Alltags-, Kunst- und Objektgeschichte. Jungen zeigten dafür mehr Interesse an Politik- und Personengeschichte bzw. an Herrschaftsgeschichte. Auch Unterschiede in der Medienauswahl fand er zwischen den Befragten. Mädchen würden hier bspw. fiktive historische Narrative wie Romane mehr bevorzugen als Jungen. Auch bestätigte Borries Befunde seitens Marienfelds aus den 1970er Jahren, die Mädchen ein erhöhtes Einfühlungsvermögen für „einfache Leute“ und Jungen eine Tendenz zur Faszination mit „großen Persönlichkeiten“ attestierten, was einen weiblichen Mikro- und einen männlichen Makrofokus geschichtlicher Interessensfelder in Borries' Befunden nahelegt. So findet er bei den Jungen außerdem eine höhere Kapazität an historischem Sachwissen vor, bei Mädchen hingegen eine stärkere Neigung zu moralischen Urteilen. Erstere würden (Gruppen-)egoistischer („ethnozentrischer“) denken, Mädchen altruistischer und moralischer („universalistischer“).²⁰ Daher, so von Borries, könne man bei Jungen eher von „historischem Denken“ sprechen, da diese „die Vergangenheit als tatsächlich und akzeptabel hinnehmen“, während Mädchen in ihrem „moralischen Denken“ sie als „unerwünscht und vermeidbar kritisieren.“²¹

So ergibt sich schnell eine dichotome Logik, in welche Borries seine Ergebnisse einordnet (menschzentriert vs. machtzentriert, kognitiv vs. moralisch...), die sich häufigen Vorwürfen des Vorschubs essenzialisierender und sexistischer Denkmuster erwehren musste. Borries selbst hat seine Ergebnisse unterdessen vorsichtig relativiert. Er unterstreicht, dass er die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen nicht als Abstufungen, sondern als verschiedenartige, aber gleichwertige Ansätze verstehe. Jungen und Mädchen würden sich weniger in Kenntnissen und Fähigkeiten als in ihren motivationalen Zugängen und moralischen Bewertungen unterscheiden.²² Ihre vergleichsweise niedrige Motivation für herkömmlichen Geschichtsunterricht könne daher mit der „Curriculumsferne“ ihrer bevorzugten Interessen, Thematiken und Zugänge zusammenhängen – Motivation korreliere schließlich mit Kenntnissen.²³ Borries hat sich in späteren Arbeiten außerdem davon distanziert, dass „männlich geprägten“ Geschichtszugriffen „Normcharakter“

¹⁷ Vgl. Dehne 2007, Gender im Geschichtsunterricht; Barricelli 2004, Mütter, Minnas, Bleisoldaten; Kölbl 2004, Geschichtsbewusstsein im Jugendalter, Konrad 2018, Geschlecht und Gender.

¹⁸ Vgl. Borries 2013, Zauber des Anfangs, S. 181.

¹⁹ Vgl. Konrad 2018, Geschlecht und Gender, S. 92.

²⁰ Zu allen Befunden des vorausgegangenen Abschnitts vgl. Borries 2013, Zauber des Anfangs, S. 175–181; Borries 1995, Geschichtsbewusstsein Jugendlicher, S. 245–247, 360–364; Vgl. außerdem Dehne 2007, Gender im Geschichtsunterricht, S. 169–174.

²¹ Vgl. Borries 2013, Zauber des Anfangs, S. 179.

²² Zu dieser Kontroverse vgl. ebd.

²³ Vgl. ebd., S. 178f.

zuzustehen sei, während „eher weiblich“ verstandene Geschichtszugriffe noch immer teilweise als defizitär verstanden werden.²⁴ Er verstehe Analyse und Bewertung als zwei gleichwertige Schritte kompetenten historischen Denkens. Jungen falle nun mal „der Schritt mit dem rechten Bein“, Mädchen der mit dem Linken leichter.²⁵

Spätere Arbeiten haben Borries' Ergebnisse teils bestätigt, teils angefochten und ergänzt. Waldis und Buff stimmen in ihren quantitativen Befunden bei schweizerischen Schüler*innen der Klassenstufe 9 in etwa mit Borries' Befunden über inhaltliche Interessensfelder ein. Ihre befragten Jungen interessierten sich eher für Diktaturen des 20. Jahrhunderts sowie Erfindungen und Entdeckungen, während Mädchen Gesellschaftsgeschichte, eigene Familiengeschichte und das Thema „Wohlstand und Armut“ signifikant höher gewichteten.²⁶

Die wichtigste Kritik an Borries kam jedoch 2007 von Charlotte Dehne. Sie kritisiert seine Vorgehensweise und kontextualisiert seine Ergebnisse, findet dabei jedoch auch, basierend auf ihrer eigenen didaktischen Arbeit, immer wieder Wege, Borries' Interpretationen über das eine Geschlecht mit denen des anderen zu vereinbaren. Jungen würden sich bspw. auch für emotional komplexe Charaktere einfühlsam begeistern lassen, sofern diese ihnen ein nützliches Vorbild männlicher Werte bieten könnten.²⁷

Der Forschungsstand lässt bereits einen merklichen Zusammenhang zwischen Identifikationsangeboten und geschlechtsspezifischem historischem Interesse bzw. Geschichtsbewusstsein erahnen. Jungen werden in einer männlich dominierten Geschichte und Geschichtsschreibung denkbar häufiger Identifikationsangebote gegeben als Mädchen. Darunter außerdem solche „attraktiven“ Angebote, die es Jungen im Gegensatz zu Mädchen vereinfachen, „Vergangenheit als tatsächlich und akzeptabel“ wahrzunehmen. Dehne und Borries stimmen sich z. B. klar darin überein, dass Mädchen sich leichter für die Mitarbeit an Themen motivieren lassen, welche weibliche Involvierung und Identifikationsangebote beinhalten.²⁸

Diesbezüglich auffällige Befunde macht Maria Galdas in ihrer durch Fragebogen gestützten Charakterisierung von vier Auseinandersetzungstypen mit dem Nationalsozialismus anhand semantischer Netzwerke. Sie sind mit Borries' Ergebnissen weitgehend kontingent. In ihrem „oberflächlichen“ Auseinandersetzungstyp sind jedoch Jungen überrepräsentiert, „Die historisch Interessierten“ hingegen weisen einen leichten Überhang an Mädchen auf.²⁹

In diesen soeben dargelegten theoretisch-wissenschaftlichen Rahmen fügt sich die vorliegende Arbeit ein. Ihre Fragestellung und ihr Erkenntnisinteresse zielen nicht darauf ab, zu beantworten, ob es geschlechterspezifisches Geschichtsinteresse gibt. Sie soll stattdessen aktualisierte, quantitativ untermauerte Vergleichswerte zum bereits bestehenden Forschungsstand liefern. Außerdem erlaubt der qualitative Teil der Erhebung vielseitige und vielschichtige Schüler*innen-Antworten, die exploratives Potential für weiterführende Fragestellungen bergen.

3. Konzeption und Methode des Studienprojekts

Im Folgenden werden die Konzeption, das Design und die Durchführung des Studienprojektes beschrieben.

²⁴ Vgl. ebd., S. 179.; Konrad 2018, Geschlecht und Gender, S. 73.

²⁵ Borries 2013, Zauber des Anfangs, S. 179.

²⁶ Vgl. Waldis / Buff 2007, Sicht der SuS, S. 200.

²⁷ Zu Dehnes Kritik vgl. Dehne 2007, Gender im Geschichtsunterricht, S. 169–173.

²⁸ Vgl. ebd., S. 169f.

²⁹ Vgl. Galda 2013, Geschichtsbewusstsein, hist. Wissen und Interesse, S. 234.

3.1 Konzeption

Es handelt sich um eine Gelegenheitsstichprobe, welche aus einem gymnasialen G9-EF Geschichtskurs gezogen wurde. Die Grundgesamtheit besteht aus 20 Schüler*innen, davon 13 männlich und 7 weiblich, von welchen 17 – 11 männlich und 6 weiblich – zum Erhebungszeitpunkt befragt wurden. Der Kurs wurde ausgewählt, weil er ein harmonisches und motiviertes Unterrichtsklima aufwies und mehrere leistungsstarke, motivierte (und nicht zuletzt weibliche) Schüler*innen beinhaltet. Im Vergleich zu Achtklässler*innen, welche sich alternativ zur Stichprobenziehung anboten, war hier außerdem mit einem durchschnittlich elaborierten Geschichtsbewusstsein und –wissen sowie Arbeitsmotivation (aufgrund freiwilliger Kurswahl) zu rechnen. Diese Faktoren schienen einen teilweise offenen Fragebogen, welcher stark auf die Denkbereitschaft und historischen Grundkenntnisse der Befragten angewiesen ist, zu begünstigen.

Die Stichprobe sollte daraufhin einmalig mithilfe eines Fragebogens gezogen werden, für dessen Ausgabe, Bearbeitung und Einreichung etwa 20 Minuten der regulären Kurszeit eingeplant wurden. Ideen von räumlicher Trennung nach Geschlechtern und einer paritätischen Stichprobenziehung wurden letztlich verworfen, um das eigentliche, geschlechterspezifische Erkenntnisinteresse des Projekts möglichst bedeckt zu halten. Außerdem wurde die Erhebung bewusst weder zuvor angekündigt noch zu eingehend erläutert, um möglichst unbeeinflusste, spontane Antworten zu generieren. Die Schüler*innen-Antworten sollten daraufhin quantitativ sowie qualitativ durch die strukturierte Inhaltsanalyse ausgewertet werden, um die gegebenen Antworten quantifizieren und zwischen den Geschlechtern vergleichend auswerten zu können.

Zum allgemeinen Überblick wurde das Konstrukt von Geschichtsinteresse, mit welchem in dieser Arbeit hantiert wird, durch den Autor auf folgende Weise in 4 *Dimensionen*, d. h. Sinneinheiten aufgefächert und visualisiert (siehe Abb. 1). Sie haben sich im Verlauf der Studiauswertung als sinnvolle gedankliche Einteilungen der verschiedenen Fragerichtungen des Fragebogens erwiesen.

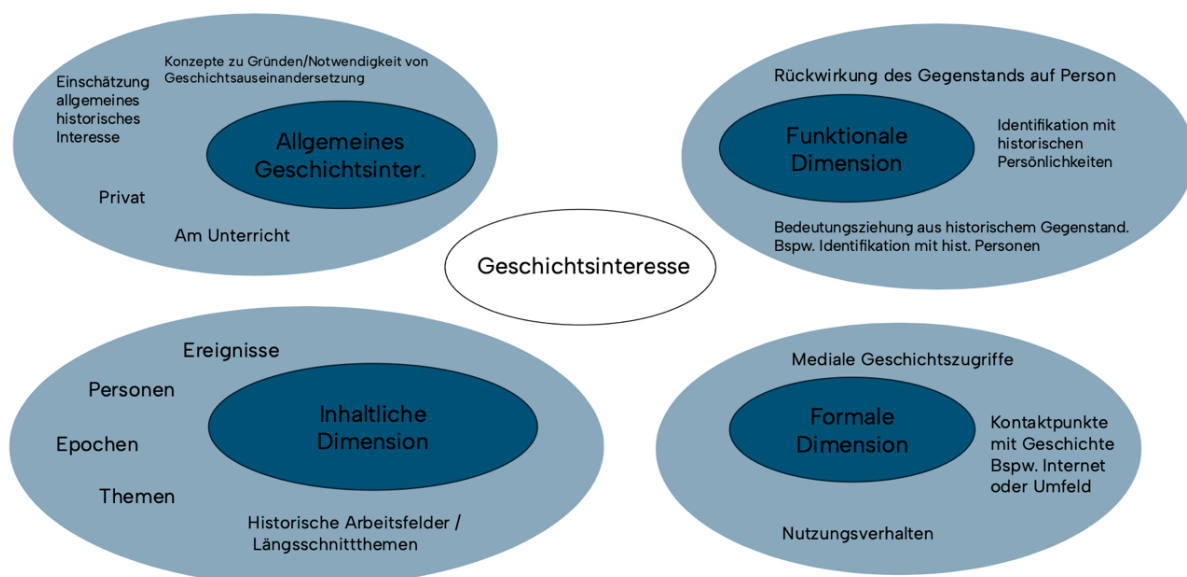


Abb. 1: Dimensionen von Geschichtsinteresse (eigene Darstellung).

Der Fragebogen wurde zwecks Verständlichkeit für die Schüler*innen weiterhin in 5 *Rubriken* gegliedert, sie sind jedoch nur teilweise deckungsgleich mit den oben gezeigten 4 Dimensionen. Alle Dimensionen beziehen sich auf verschiedene Modi bzw. Aspekte des historischen Interesses, im Sinne einer breiten Interpretation der Person–Gegenstands–Beziehung nach Krapp.

Es folgt eine kurze äußerliche Beschreibung und Erläuterung des Fragebogens, woraufhin auf die einzelnen Dimensionen und Rubriken sowie deren konkrete Operationalisierung eingegangen werden wird.

Der gemischte Fragebogen (siehe Anhang), welcher für diese Erhebung konzipiert wurde, ist zwei Doppelseiten lang. Eingangs wird ausdrücklich darauf verwiesen, dass es sich um *keine* Klausur handle und die Antworten *nicht bewertet* bzw. *bewertet* werden könnten. Es wird außerdem Anonymität zugesichert und um die Angabe von Alter und Geschlecht („m/w/d“)³⁰ gebeten. Hiernach folgen insgesamt 15 Frage-Items, die teils geschlossen, teils halboffen, teils offen gestaltet sind. Dies ist einerseits den Umständen der jeweils operationalisierten Variablen geschuldet, soll aber auch der Abwechslung und Bearbeitungsmotivation der Schüler*innen dienlich sein. Offene Fragen hingegen wurden vor allem ausgewählt, um die Erhebung von möglichen geschlechtlichen Präkonzepten des Autors zu befreien und somit das Gütekriterium der Objektivität zu unterstützen. Die verschiedenen historischen Interessensdimensionen, die den Rubriken innewohnen, und ihre konkreten Items und theoretisch-taktischen Überlegungen,³¹ verhalten sich wie folgt:

1. Rubrik „Allgemeines Geschichtsinteresse“ misst das individuelle Interesse der Schüler*innen, bezogen auf das Fach Geschichte (Items 1. & 2.) und außerhalb des Unterrichts (3.), anhand der Indikatoren der Selbsteinschätzung und deren Ausmaß. Dies geschieht durch geschlossene Interessens-Skalen und eine Ja-Nein-Frage, ob Geschichte „eines meiner Top 3 Lieblingsfächer“ sei. Die offenen Items 4. und 5. fragen nach Gründen für dieses Interesse, sie sollen zur Reflexion der zuvor gegebenen Antworten anregen, aber vor allem wertbezogene Interessenskomponenten (im Sinne der Münchner Interessentheorie) ausloten und einen Blick auf die Präkonzepte von Geschichtskultur der Schüler*innen zulassen.
2. „Historische Zugriffe“ entspricht der formalen Dimension und soll erheben, anhand welcher Mittel und Medien diesem Interesse nachgegangen wird und wie häufig die Schüler*innen mit diesen in Kontakt kommen. Das gemischte Item 6. wurde dabei in 4 Unteritems eingeteilt. Diese bestehen jeweils aus einer visuellen Analogskala als Indikator der Häufigkeit spezifischer Zugangsnutzung, und einer halboffenen Multiple-Choice-Frage nach den speziellen Ausprägungen der Zugangsnutzung (siehe Anhang).
3. „Historische Thematik“ ist den inhaltlichen und funktionalen Dimensionen zuzuordnen und zielt darauf ab, Interessenstopoi der Schüler*innen zu erfassen. Indikatoren hierfür sind die Angaben historisch-geographischer Momente (bspw. eine Epoche oder ein historisches Thema), welche die Schüler*innen im Unterricht und außerhalb dessen interessieren bzw. beschäftigen. Die geschlossene Single-Choice-Frage des Items 7. bestimmt die Präferenz eines groben historischen Rahmens, während 8. und 9. in offenen Fragen Themenwünsche für den Unterricht sowie etwaige Thematiken außerschulischer Beschäftigung erfragen.
4. „Historische Persönlichkeiten“ entspricht ebenfalls den inhaltlichen und funktionalen Dimensionen und soll menschliche „Objekte“ historischen Interesses erfassen. Da der didaktische Forschungsstand die Relevanz dieser Kategorie in Geschlechterfragen immer wieder hervorgehoben hat, wurde sich dieser Dimension ausgiebiger, zuerst durch eine offene Frage nach historischen Lebenswünschen (10.) sowie nach Sachurteilen über Vor- und Nachteile solcher Wünsche (11.), genähert. Items 10. & 11. sollten nicht genuin als Indikatoren von Geschichtsinteresse, sondern eher von historischer Sinnbildung und von

³⁰ Um Mythen von Zweigeschlechtlichkeit den Schüler*innen gegenüber keinen Vorschub zu leisten, wurden hier drei Geschlechtsoptionen angegeben. Keine Schüler*innen gaben die dritte Möglichkeit an.

³¹ Für die Konstruktion des Erhebungsinstruments, vgl. Brock / Herfter 2013, Der Fragebogen, S. 259–272.

Präkonzepten verstanden werden. Durch sie sollte außerdem das historische Denken der Schüler*innen aktiviert werden, um die Antworten zu den offenen Items 12. und 13. zu erleichtern und zu diversifizieren. Items 12. und 13. sollten durch ein offenes Ranking von bis zu fünf frei ausgewählten Persönlichkeiten nach Interessantheit (12.), sowie eine historische Frage an die Person auf dem ersten Rang (13.), Interesse an menschlichen Objekten der Schüler*innen mit Begründungen zeigen.

5. „Historischer Fokus“ ist ebenfalls in der inhaltlichen und funktionalen Dimension zu verorten und fragt die Interessenstopoi der Schüler*innen nach einem thematischen Längsschnitt ab und versucht, den Interessen der Schüler*innen eine rudimentäre, geschichtswissenschaftliche Richtung zu verleihen. Das halboffene Multiple-Choice-Item 14. dient als Indikator durch Angaben über pauschales, oberflächlich-assoziatives Interesse an einer Auswahl von sieben geschichtswissenschaftlichen Arbeitsfeldern. Hierbei wurde bewusst versucht, teils gesellschaftlich eher „männlich konnotierte“ (Kriegsgeschichte), als auch eher „weiblich konnotierte“ (Geschlechtergeschichte), sowie geschlechtsneutral anmutende Arbeitsfelder wie „Filmgeschichte“ anzugeben (Siehe Anhang). Das abschließende Item 15. fordert noch einmal zur Anordnung der 7 Auswahlmöglichkeiten nach Interessantheit auf und gibt somit Aufschluss über die Intensität des Interesses/Desinteresses der Schüler*innen.

Für etwaige weitere Anmerkungen wurde auf der letzten Seite ein spezielles Feld angeboten.

3.2 Durchführung

Die Erhebung fand innerhalb der regulären Unterrichtszeit statt und dauerte in etwa 20 Minuten. Sie wurde im Vorhinein nicht angekündigt und auch ihre Einleitung und Vorstellung blieb planmäßig kurz. Sie beschränkte sich im Wesentlichen auf das Ziel der Befragung, welches als „das individuelle Geschichtsinteresse von Schülerinnen und Schülern“ benannt wurde, mehrere ausdrückliche Betonungen, dass es sich um keine Prüfungsleistung handle und die Anonymität der Schüler*innen bewahrt werden würde sowie eine nachdrückliche Bitte, möglichst alle Fragen anforderungsgetreu zu beantworten und nicht in Partnerarbeit zu arbeiten, da so die Antworten verfälscht würden und es ohnehin keine richtigen oder falschen Antworten gäbe. Nachfragen wurden vor Austeilung der Bögen keine gestellt, während der Bearbeitungszeit jedoch vereinzelt im Einzelgespräch besprochen. Die Bearbeitungszeit war großzügig auf 20 Minuten angesetzt, wovon der Großteil der Schüler*innen nur gut die Hälfte in Anspruch nehmen musste. Sie wurde überwiegend konzentriert und in Einzelarbeit genutzt. Es ist anzumerken, dass der Großteil der befragten Mädchen recht nah aneinander saß.

Ergebnisse wurden vor Ort nur dahingehend überprüft, ob zu allen Fragen das erwartete Mindestmaß an Antworten gegeben wurde, woraufhin mehrere Schüler*innen zu Nachtragungen aufgefordert wurden, welche diese zumeist auch tätigten.

3.3 Auswertung

Durch die verschiedenartige Zusammensetzung des Fragebogens mussten die Schüler*innen-Antworten teils mit quantitativen, teils mit qualitativen Methoden

ausgewertet werden. Für letztere wurde eine strukturierende, qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewählt, die strikt induktiv vorging.³² Mit dieser konnte die Erhebung einerseits eine empirisch-quantitative Untermauerung der Ergebnisse bewerkstelligen und gleichzeitig von geschlechtlichen Präkonzepten des Autors in Form von Antwortvorgaben weitestgehend unbehelligt ausfallen. So sollte einerseits Borries' Ruf nach quantitativer Forschung nachgekommen und andererseits die Möglichkeit der Einflussnahme geschlechtlicher Vorurteile auf die Datengenerierung vermieden werden.

Die Items wurden hierzu in geschlossene (vorgegebene Antwortmöglichkeiten, eine Antwort möglich), halboffene (vorgegebene Antwortmöglichkeiten, mehrere Antworten möglich) und offene Fragen (Schüler*innen bestimmen ihre Antworten frei) aufgeteilt und in Microsoft Excel aufbereitet.

Die nach der Erhebung durchnummerierten Fragebögen wurden in Excel transkribiert und in einen männlichen, weiblichen und einen Gesamtbereich unterteilt. Innerhalb der Geschlechterbereiche wurde wiederum nach geschlossenen und halboffenen Fragen unterschieden, und für jedes einzelne Item eine Antwortrohliste erstellt und aus dieser die tatsächliche Häufigkeit der Antworten absolut sowie relativ zu ihrer Gesamtheit (männlich, weiblich, gesamt) ausgezählt.

Für geschlossene Items von Verhältnisskalenniveau wurden jeweils der Modalwert in absoluter und relativer Häufigkeit, Median, Mittelwert, die Range und Standardabweichung bestimmt,³³ jeweils in dreifacher Ausführung (männlich, weiblich, gesamt. Siehe Abb. 2.). Auf Basis dieser Daten wurden anschließend Diagramme generiert.

Die Datensätze der offenen Items wurden auf einem separaten Blatt transkribiert, und strikt induktiv, im Sinne einer strukturellen, qualitativen Inhaltsanalyse, ausgewertet. Im ersten Schritt wurden sie hierfür kodiert, d.h. basierend auf den Antwortinhalten treffende Kategorien gebildet und die Antworten in diese einsortiert. Hierbei wurde nach der Nummerierung der individuellen Fragebögen aufsteigend vorgegangen, was effektiv bedeutet, dass jeder Kodierungsdurchgang immer mit dem „ersten“ männlichen Fragebogen anfang, und bei den „letzten“ weiblichen Antworten endete, die Jungen also die erste Kategorienformung maßgeblich beeinflussten. Je nach inhaltlichem Bezug der Items, wurden Fragen entweder einzeln oder zu mehreren kodiert, so teilen sich bspw. die Items 8. und 9. ein Kategoriensystem. Im Sinne der strukturierenden Inhaltsanalyse wurden teils mehrere, interagierende Kategoriensysteme generiert. So wurden zu Item 8. und 9. zuerst die historische Epoche (X Antike, Y Mittelalter, Z Neuzeit) des benannten Themas erhoben,

Frage 7				
Individuen	Rohlste	Antwortmöglichkeiten	Häufigkeit	Anteil an SuS in %
16 w2	B	A Vorgesichte		0
16 w1	C D	B Antike	1	16,66667
17 w3	C D	C Mittelalter	2	33,33333
16 w4	D	D Neuzeit	5	83,33333
16 w5	D			

Abb. 2: Liste weiblicher Antworten zum halboffenen Item 7 (eigene Darstellung).

Der TerroristenAngriff (911) an das World Trade Center.	Z: Neuzeit 5a: Ereignis(Konflikt) E: 9/11
---	---

Abb. 3: Beispiel einer kodierten Antwort (eigene Darstellung).

Übergreifende Kategorien Frage 5	A: Allgemeinwissen: Wissensanhäufung ausschließlich zur individuellen Profilierung "Um seinen Wissensstand zu verbessern" (17m2, Frage 5.3) A1: Wissen über Vergangenheit: Konkretes Interesse an einem Moment der Vergangenheit "Informieren über Vorfahren" (17 m5, Frage 5.3)
----------------------------------	---

Abb. 4: Ausschnitt aus dem Kodierleitfaden (eigene Darstellung).

³² Für qualitative wie quantitative Auswertungsverfahren wurde sich an Hug / Poscheschnik 2020, Datenauswertung, S. 189–192, 207–222 orientiert.

³³ Für weiterführende statistische Bestimmungen, wie das Eta-Quadrat oder Pearsons r, erschien die Stichprobe zu klein.

und jeweils die übergeordnete historische Sinneinheit (1. Land, 2. Konflikt, 3. Epoche usw.) sowie konkrete Einzelnennungen (A. Osmanisches Reich, B. Weltkrieg(e) usw.) separat kodiert (Siehe Abb. 3). Nach dem ersten Durchgang wurde jede Kategorie in einen Kodierleitfaden übernommen und, falls feinerer Abgrenzungsbedarf bestand, mit einer Erläuterung und einem Ankerbeispiel versehen (Siehe Abb. 4).

Durch die Zuordnung der Antworten zu ihren Kategorien, wurden sie zählbar und damit in nominal-Listen quantifizierbar. Bei der quantitativen Auswertung dieser Items wurden ebenfalls Rohlisten, absolute und relative Häufigkeitslisten, sowie geschlechtsvergleichende Diagramme erstellt. Letztere sind meistens in Prozentanteilen skaliert, um so dem weitaus kleineren Anteil an Mädchen der Stichprobe Rechnung zu tragen. Falls zu einem Item gleich mehrere Kategoriensysteme entstanden, wurden für diese jeweils eigene Listen und Diagramme generiert.

4. Ergebnisdarstellung und -diskussion

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Erhebung innerhalb ihrer Rubriken zusammengefasst, dargestellt und direkt in den aufbereiteten Forschungsstand eingeordnet. Aus Platzgründen muss sich an dieser Stelle auf Zusammenfassung und imminente Reflexion der Ergebnisse beschränkt werden. Anschließend wird die Belastbarkeit der Ergebnisse rückschauend reflektiert.

4.1 Ergebnisdarstellung & Einordnung

Die eingängliche individuelle Interessenserhebung der Items 1.–3. bestätigt Befunde der Geschichtsinteressensforschung konsistent.³⁴ Jungen besuchen sowohl lieber den Geschichtsunterricht als Mädchen, als auch schätzen sie ihr generelles Geschichtsinteresse höher ein. Außerdem betrachten Jungen Geschichte deutlich eher als eines ihrer drei Lieblingsfächer. Die Gründe für ihre niedrigere Positionierung des Fachs sehen Mädchen tendenziell in der größeren Interessantheit anderer Fächer und eher vereinzelt in einer Abneigung gegenüber dem Fach selbst.

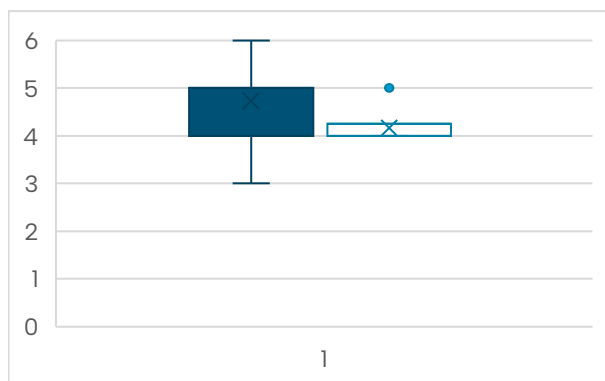


Abb. 5: Item 3, Selbsteinschätzung 'Mein generelles Geschichtsinteresse', M&W (eigene Darstellung).

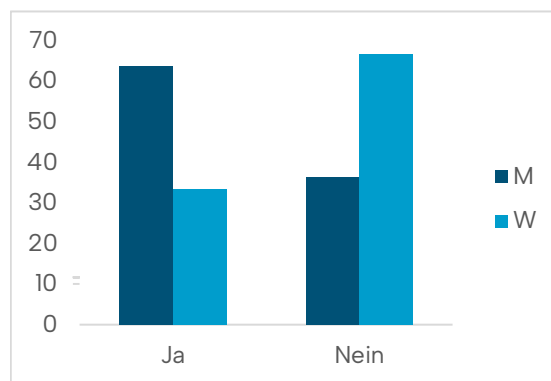


Abb. 6: Item 2, 'GE ist eines meiner Top 3 Fächer', Anteil M&W in % (eigene Darstellung).

In den offenen Fragen der Items 4. und 5. fällt besonders eine breitere Ausfächerung ausschließlich männlicher Kategorien auf. Dies wird sich hauptsächlich durch die größere Anzahl männlicher Befragter (und somit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit diversifizierter Antworten) erklären lassen, allerdings finden sich auch durchaus solche Kategorien, welche von mehreren Jungen und keinen Mädchen genannt wurden. Dies könnte mit der zuvor erhobenen geringeren Grundmotivation der befragten Mädchen zusammenhängen, ordnet

³⁴ Vgl. Borries 1995, Geschichtsbewusstsein Jugendlicher, S. 362.

sich aber sicherlich in komplexere Zusammenhänge ein, welche die Erklärungsmöglichkeiten dieser Arbeit übersteigen.

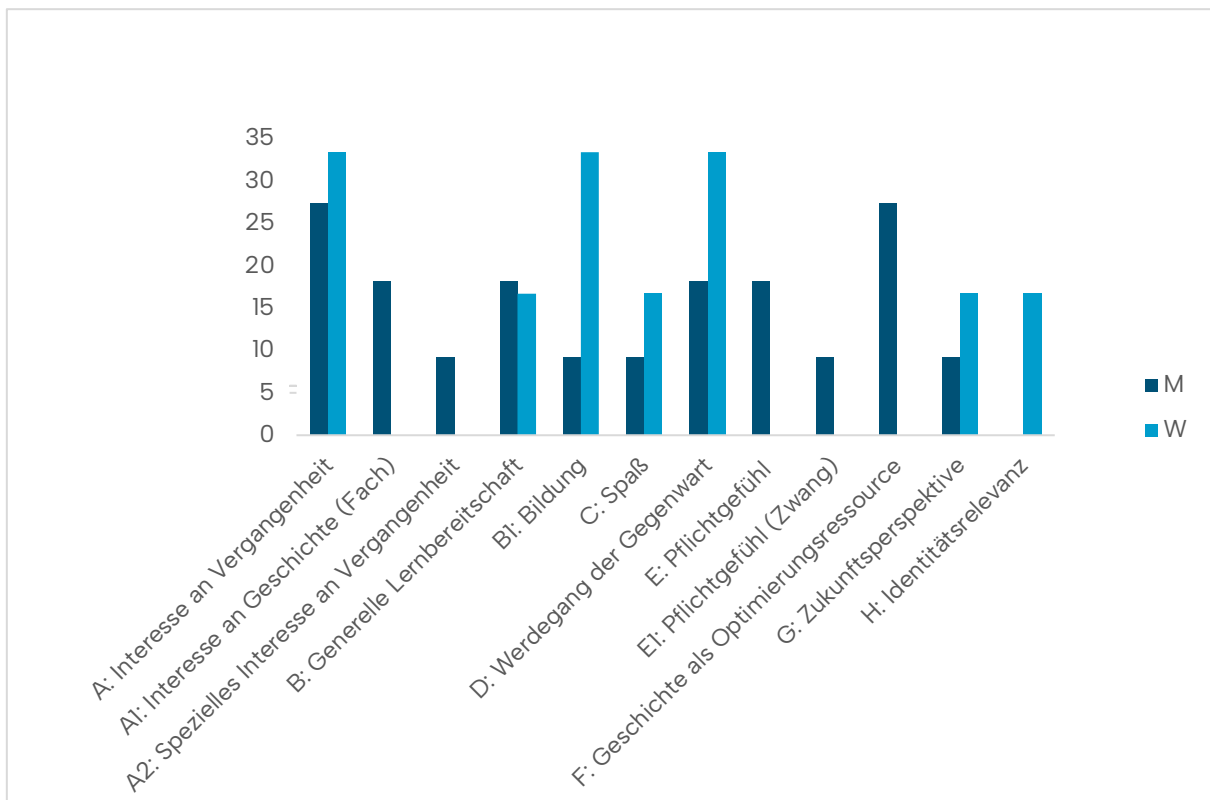


Abb. 7: Item 4, Gründe für persönliche Geschichtsbeschäftigung Anteil M&W in % (eigene Darstellung).

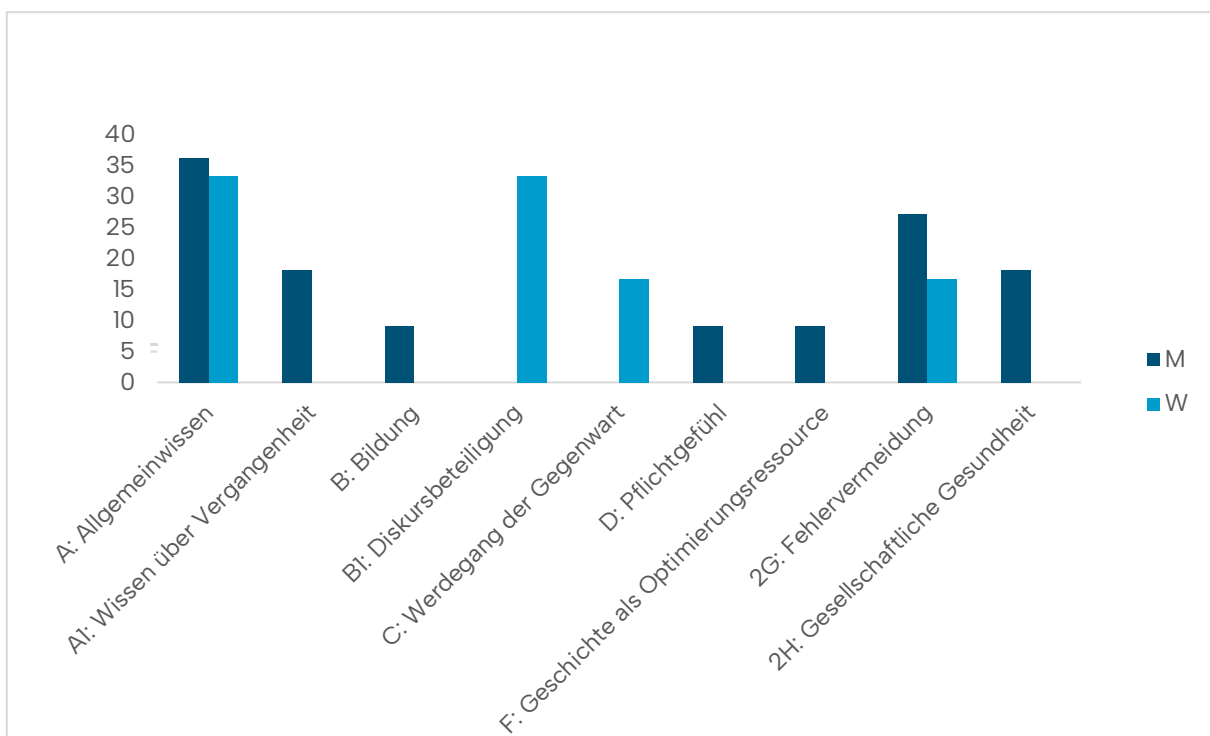


Abb. 8: Item 5.2, Gründe für gesellschaftliche Geschichtsbeschäftigung, Anteil M&W in % (eigene Darstellung).

Wissensbezogene Kategorien wie A, B1 und D in Item 4, sowie B und C in Item 5 bleiben konsistent bei beiden Geschlechtern beliebt, sind aber bei Mädchen leicht überrepräsentiert. Zielorientierte Kategorien, welche Wissen in den Dienst eines höheren Zieles (wie Selbstoptimierung) stellen, wie besonders F in Item 4 und die Item-5.2-

spezifischen Kategorien 2G und 2H werden eher von Jungen genannt, was mit ethnozentrischem Denken und Identifikationsbedürfnissen zusammenhängen könnte. Allerdings ist in letzterem Item auch BI besonders unter Mädchen beliebt, welches ebenfalls als zielorientiert, jedoch gleichsam als selbstlos bzw. gesellschaftsorientiert interpretiert werden kann.

Das Item 6.1.1 zur Häufigkeit der Nutzung von Printmedien als historische Lernquellen bestätigt die Vorbefunde Borries', wenn auch nur leicht. Allerdings hat keines der Mädchen angegeben, hierfür historische Romane zu nutzen, was Borries mehrfach als Paradebeispiel unterschiedlicher Medienbevorzugungen gedient hat.³⁵

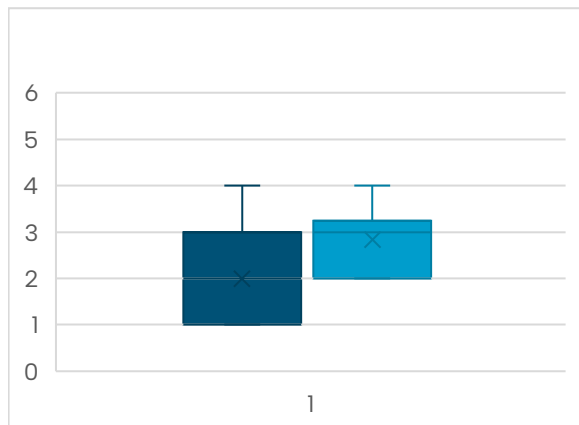


Abb. 9: Item 6.1.1: Häufigkeit Nutzung Bücher / Zeitschriften M&W (eigene Darstellung).

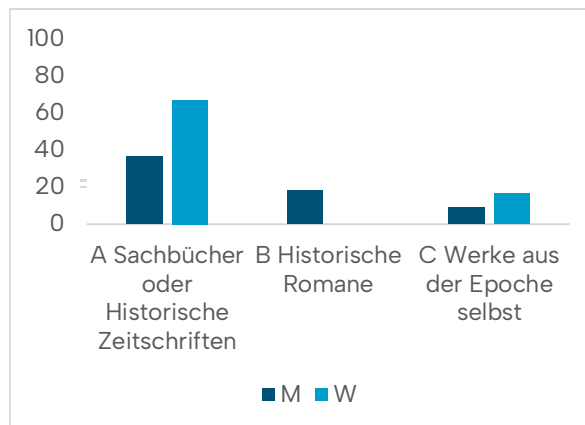


Abb. 10: Item 6.1.2: Nutzung von Print-Ressourcen, Anteil M&W in % (eigene Darstellung).

Jungen verwenden das Internet zur Recherche im Mittel etwas seltener, liegen aber bei der Nutzung von Streamingplattformen wie YouTube vorne. Mädchen führen in tendenziell leselastigen Quellen, wie schriftlichen Internet-Quellen und Social Media Posts, was ebenfalls mit bildungswissenschaftlichen Forschungen über weiblichen Vorsprung in Lesekompetenzen kongruent ist.³⁶

Kurios sind hier vor allem die Ergebnisse über die Häufigkeit der Nutzung von Oral History als historische Quelle des Items 6.4.1., welche im Schnitt zwar gleichhäufig genutzt wird, deren Range aber auffällig verschieden ausfällt. Außerdem beziehen Jungen hier seltener Informationen aus dem sozialen Umfeld, aber sprechen häufiger mit Zeitzeug*innen. Diese Ergebnisse sind besonders vor dem Hintergrund auffällig, dass der Kurs am Tag der Erhebung soeben eine Reihe beendet hatte, an dessen Ende die Schüler*innen Zeitzeug*innen-Interviews aus ihrem sozialen Umfeld präsentieren sollten.

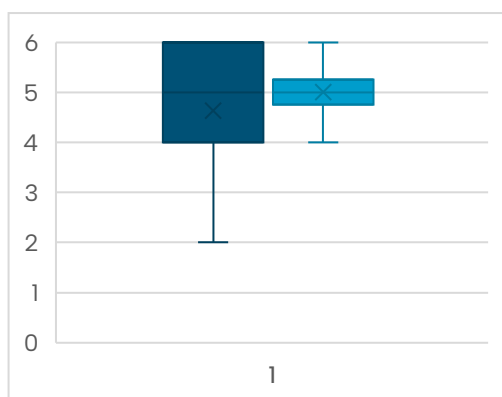


Abb. 11: Item 6.2.1: Häufigkeit Nutzung Internet, M&W (eigene Darstellung).

³⁵ Vgl. Borries 2013, Zauber des Anfangs, S. 178., Vgl. Dehne 2007, Gender im Geschichtsunterricht, S. 170.

³⁶ Vgl. Borries 2013, Zauber des Anfangs, S. 181.

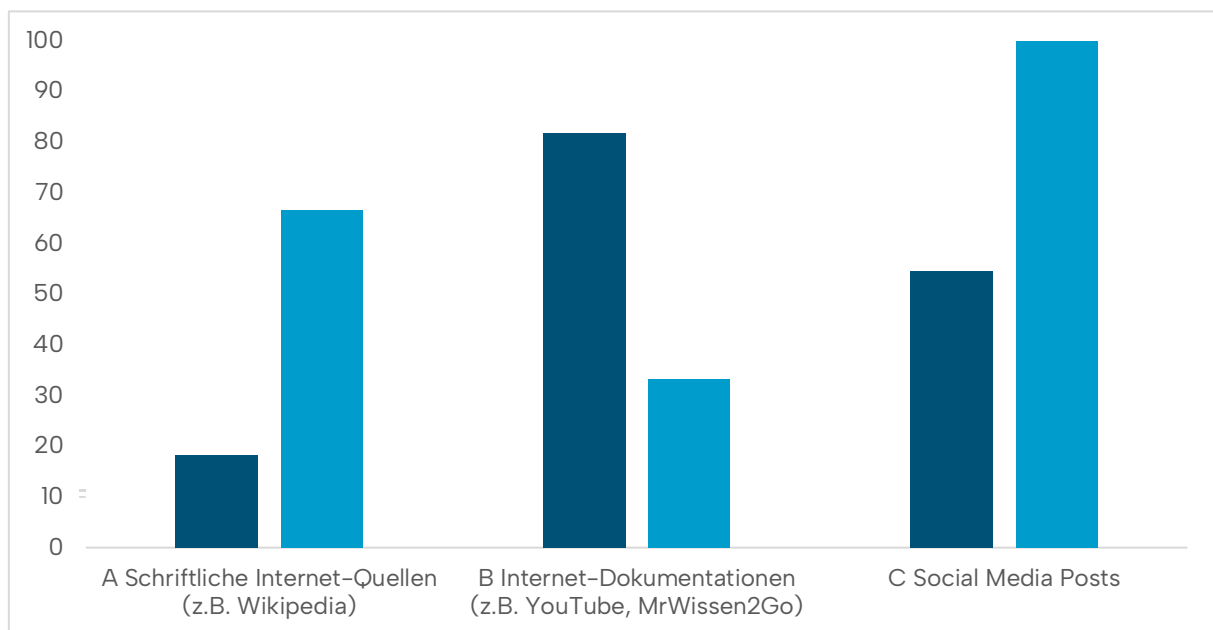


Abb. 12: Item 6.2.2: Nutzung von Internet-Ressourcen, Anteil M&W in % (eigene Darstellung).

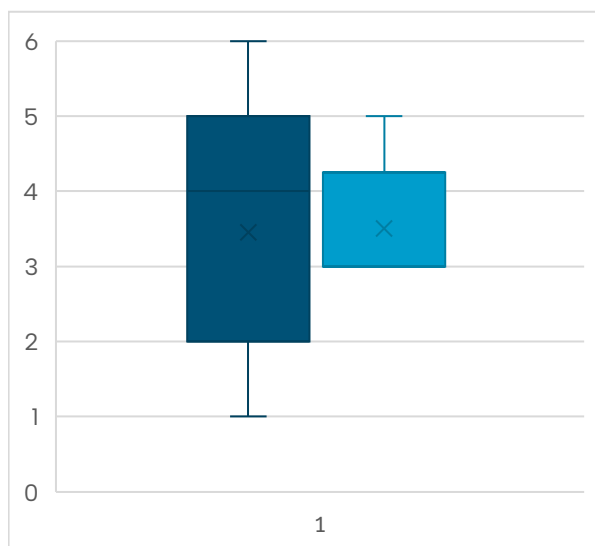


Abb. 13: Item 6.4.1: Häufigkeit Oral History Weitergabe M&W (eigene Darstellung).

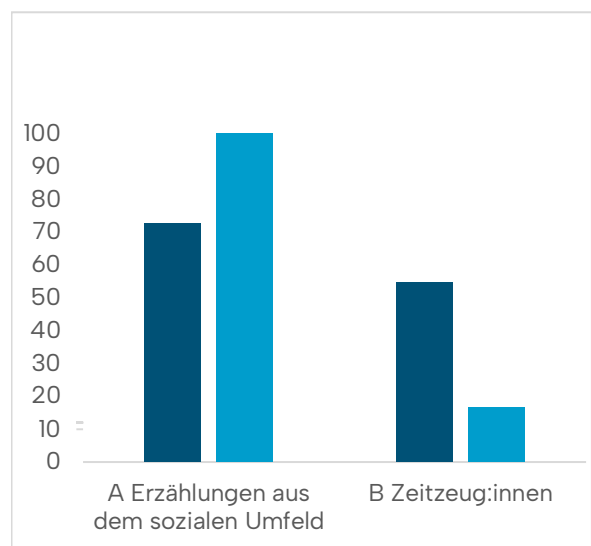


Abb. 14: Item 6.4.2: Mündliche Weitergabe, Anteil M&W in % (eigene Darstellung).

Sowohl in geschlossener Befragung (Item 7.), als auch von sich aus (Items 8 & 9) zeigten die Schüler*innen eine klare Neigung zur neuzeitlichen Epoche. Dies deckt sich mit Befunden bei Waldis und Buff.³⁷

Was konkrete Einzelnennungen in Items 8. und 9. betrifft, gab es beinahe keine wiederkehrenden Nennungen, abgesehen von solchen von Jungen, die sich mehr unterrichtliche Behandlung des Zweiten Weltkrieges wünschten und angaben, dass dieser sowie die NS-Zeit sie auch außerhalb der Schule beschäftigt hätten. Auch dieser Befund deckt sich mit Waldis und Buff.³⁸

³⁷ Vgl. Waldis / Buff 2007, Sicht der SuS, S. 198–200.

³⁸ Vgl. ebd., S. 200.

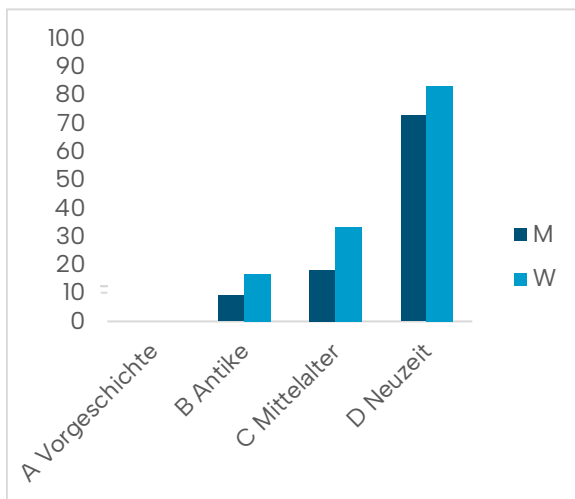


Abb. 15: Item 7: Liebste Epoche im Unterricht, Anteil M&W in % (eigene Darstellung).

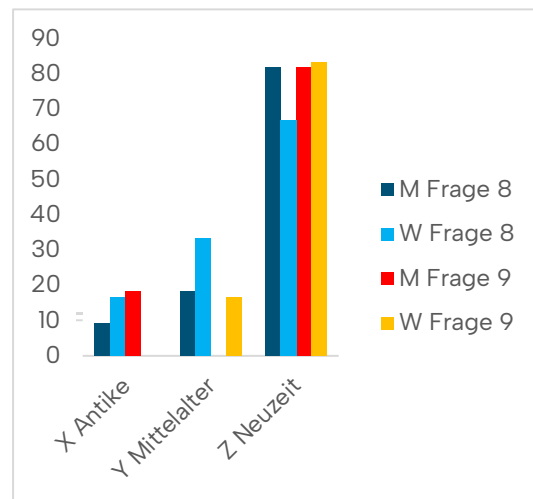


Abb. 16: Item 8 & 9: Epochennennungen, Anteil M&W in % (eigene Darstellung).

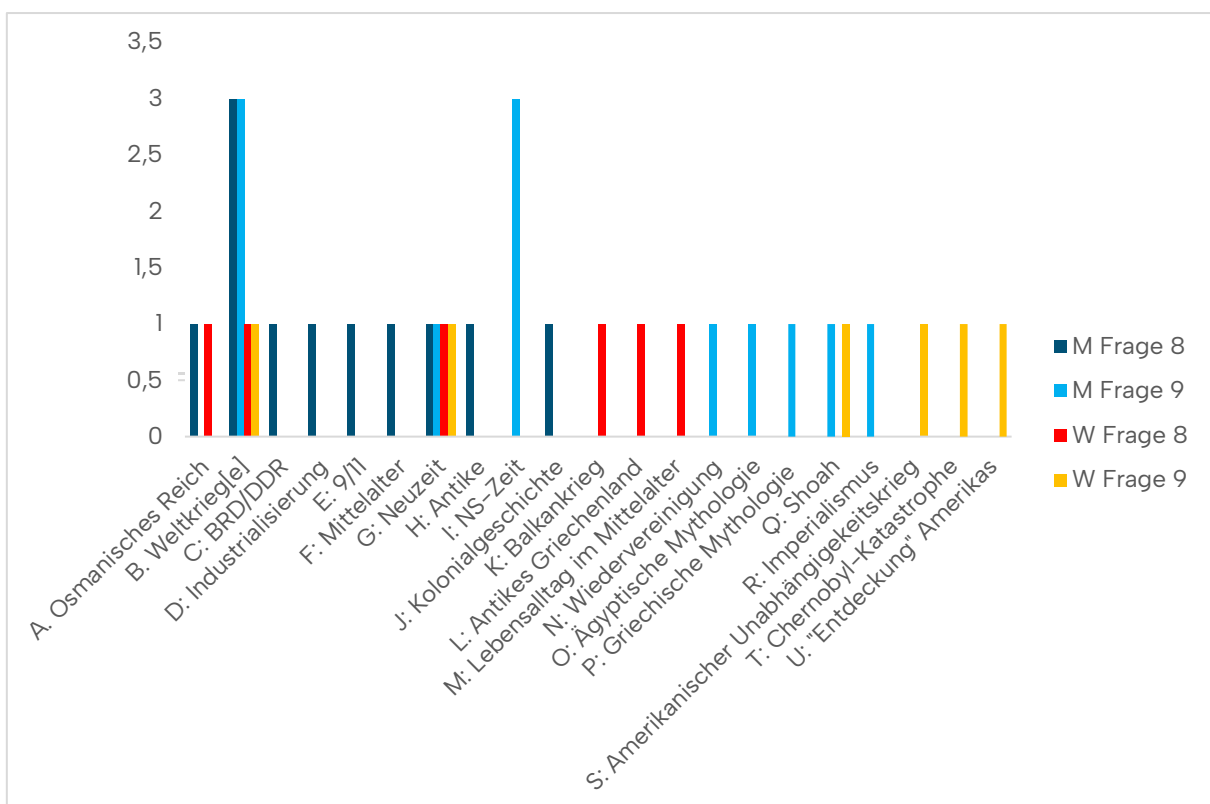


Abb. 17: Item 8 & 9: Einzelnennungen historischer Thematik, absolut M&W (eigene Darstellung).

Trotzdem nannten Mädchen anteilig mehr Einzelnennungen, welche sich der Sinneinheit 2: „Konflikt“ zuordnen lassen. Besonders außerhalb des Unterrichts beschäftigen diese sie. Innerhalb des Unterrichts würden sie am liebsten mehr über rein zeitlich abgesteckte Epochen wie bspw. „Neuzeit“ lernen. Worin genau diese „Beschäftigung“ mit Konflikten besteht bzw. bestehen sollte, ist nicht erhoben bzw. angegeben worden. Der Fokus der Mädchen auf die oberflächliche Kategorie der „Epochen“ könnte auch hier wieder mit dem zuvor angegebenen geringeren Grundinteresse in Verbindung stehen, sollte jedoch eingehender untersucht werden.

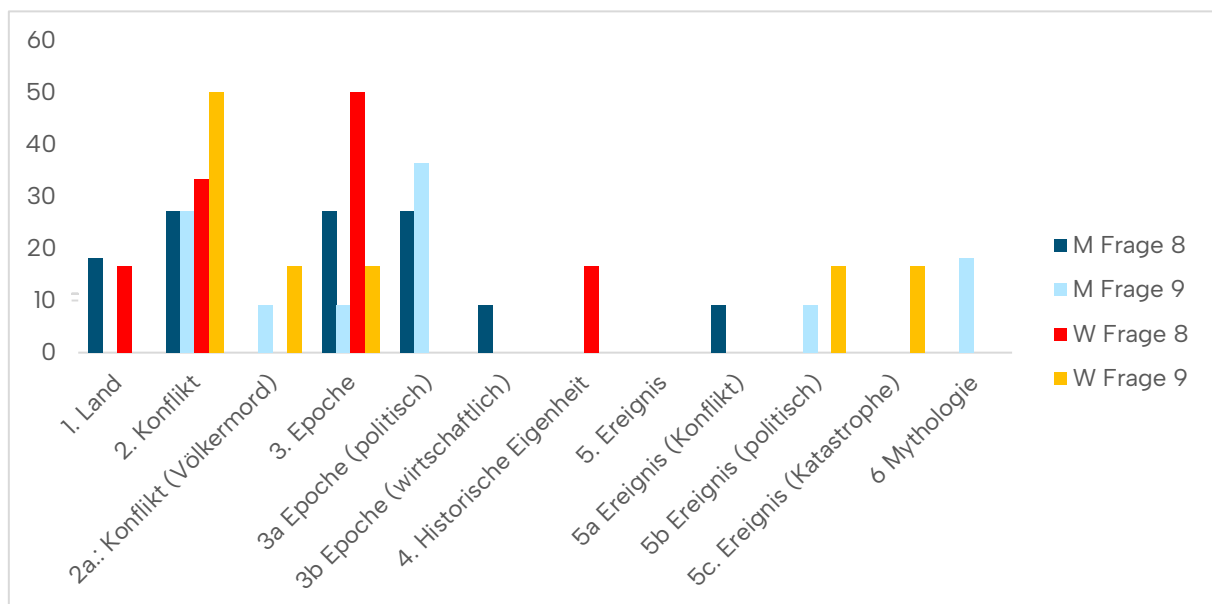


Abb. 18: Items 8 & 9: Verteilung der Sinneinheiten, Anteil M&W in % (eigene Darstellung).

Gefragt, in welcher Epoche sie tatsächlich einmal leben wollen würden, neigen beide Geschlechter deutlich eher zur Antike als in anderen Items. Ob und wie dieser Sinneswandel mit ihren Präkonzepten von „Antike“ im Vergleich zu „Neuzeit“ zusammenhängt, ist fraglich.

Die Vorteile des Lebens ihrer ausgewählten Personen sehen Jungen am ehesten in Macht und Besitz, was die Neigung zu egoistischem Denken nach Borries und Dehne untermauern würde.³⁹

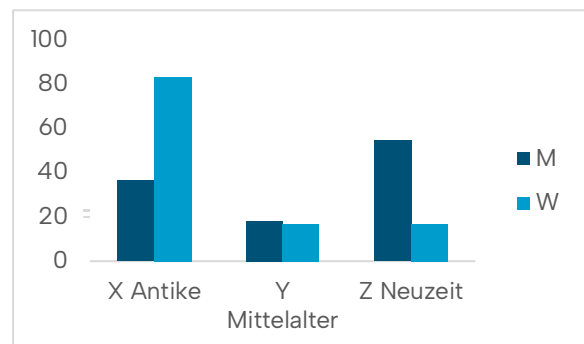


Abb. 19: Item 10: Epochen Anteil M&W in % (eigene Darstellung).

Allerdings tendieren hier ebenfalls die Mädchen mit einem Fokus auf Bekanntheit und Ansehen zu Egoismus, wobei sich auch ihre Vorliebe für Wissen wieder zeigt. An Nachteilen antizipieren die Mädchen ohne Unterlass Aspekte, die ihr leibliches Wohl negativ beeinflussen, während Jungen sich hier um einiges weniger einig sind und wieder breiter gestreute Antworten geben.

Sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen sind Menschen in Item 12. aus der politisch-kriegerischen Sphäre überrepräsentiert – quantitativ wie in ihrer Priorisierung. Mit Abstand die meisten Nennungen erhielt dabei Adolf Hitler, welchen Mädchen auf Platz 1 und 2 höher priorisierten als Jungen, bei denen er den dritten Platz gemeinhin dominiert. Was Jungen betrifft, decken sich diese Ergebnisse mit denen von Waldis und Buff.⁴⁰ Seitens der Mädchen war diese Ausprägung und Verteilung deutlich weniger erwartbar, wobei speziell auf Hitler hier durch Item 13., weiter unten, etwas Licht geworfen werden könnte.

Jungen interessierten sich außerdem weitaus mehr für religiöse Vorbilder wie Jesus und Muhammed, und priorisierten diese besonders hoch.

³⁹ Vgl. Borries 2013, Zauber des Anfangs, S. 179; Dehne 2007, Gender im Geschichtsunterricht, S. 171f.

⁴⁰ Vgl. Waldis / Buff 2007, Sicht der SuS, S. 198f.

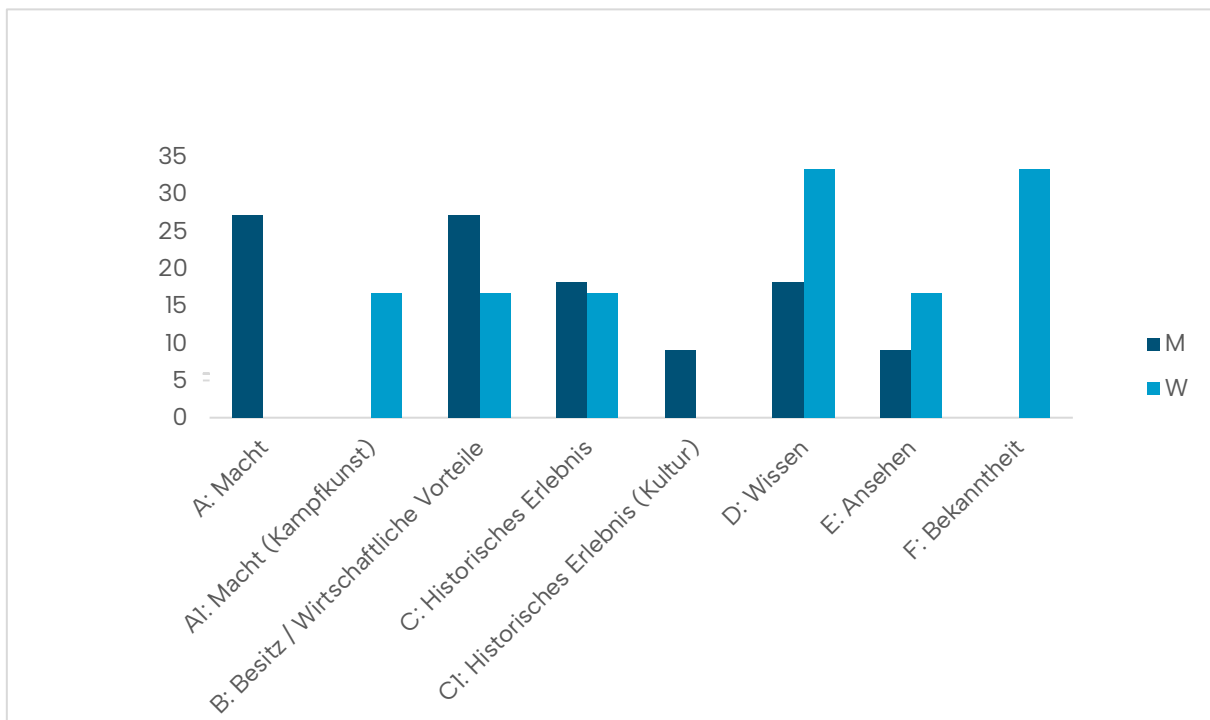


Abb. 20: Item 11.1: Vorteile genannter Personen-Wünsche, Anteile M&W in % (eigene Darstellung).

Von 55 Einzelnennungen an Persönlichkeiten waren lediglich 6 weiblich. 4 von dieser Anzahl wurden dabei durch Mädchen genannt, welche für lediglich 17 Einzelnennungen insgesamt verantwortlich sind, da keines von ihnen mehr als 3 Persönlichkeiten (das Mindestmaß) nannte.

Die erhöhte Anzahl an Nennungen von Christoph Kolumbus ist dadurch erklärlich, dass der Kurs sich im Unterricht zuletzt eingehend mit diesem beschäftigt hatte.

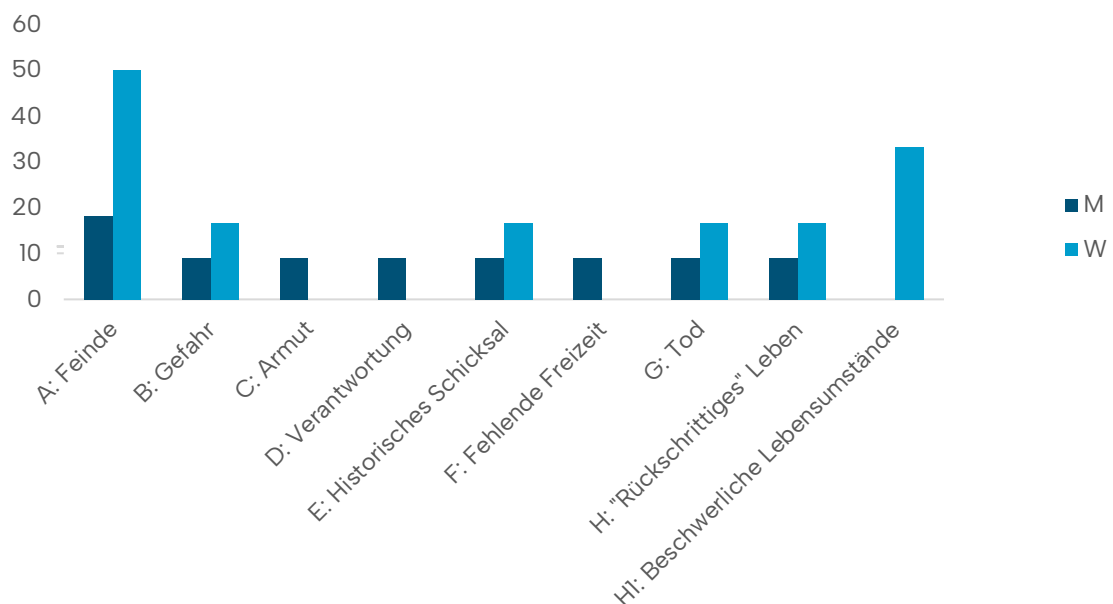


Abb. 21: Item 11.2: Nachteile genannter Personen-Wünsche, Anteile M&W in % (eigene Darstellung).

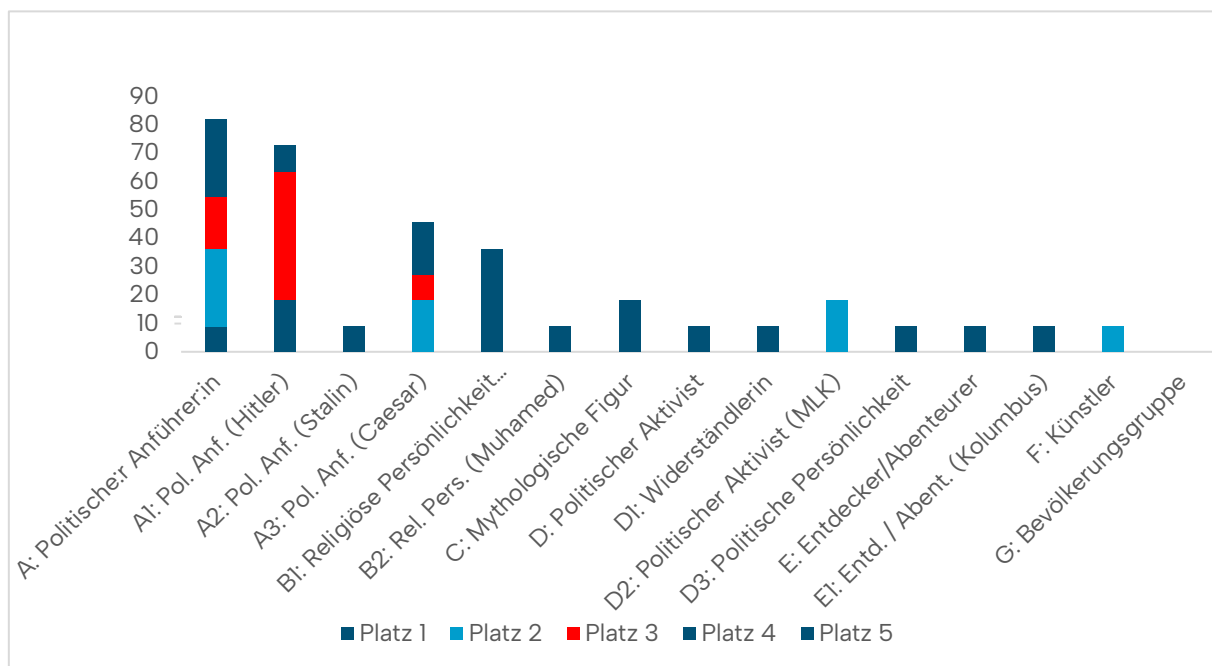


Abb. 22: Item 12: Platzverteilungen Persönlichkeiten nach Interessantheit, Anteil M in % (eigene Darstellung).

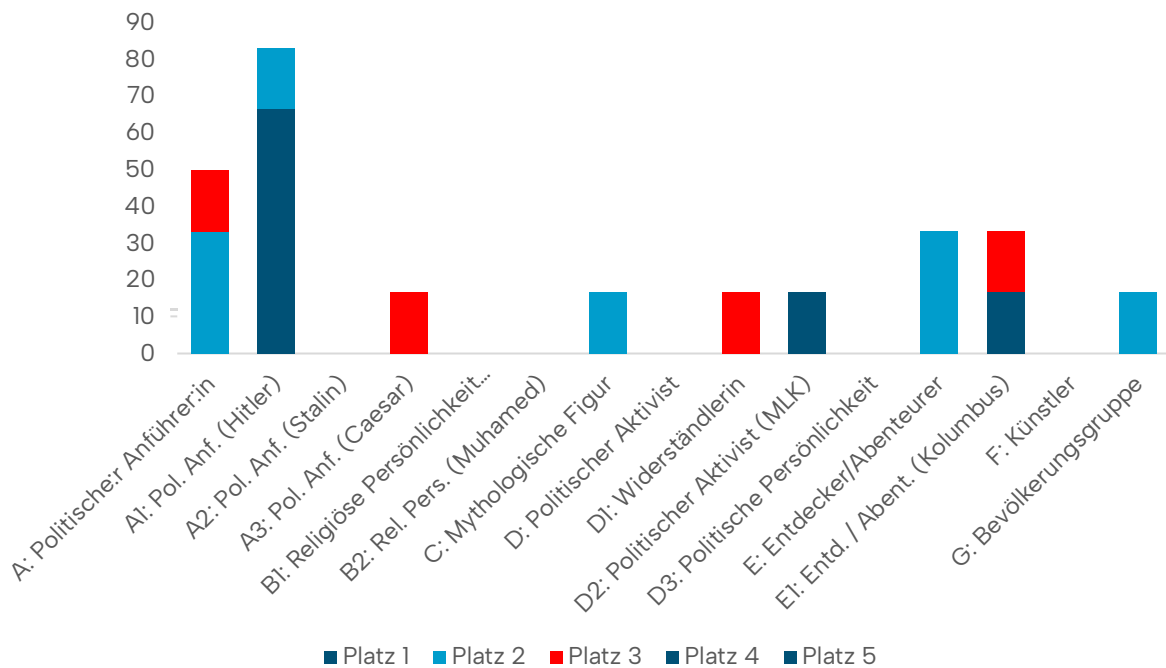


Abb. 23: Item 13: Platzverteilung Persönlichkeiten nach Interessantheit, Anteil W in % (eigene Darstellung).

An die Persönlichkeiten auf Rang 1 (Item 13.) bevorzugten Mädchen Fragen nach deren Innenleben (meist wurde hierdurch Unverständnis über den Holocaust gegenüber Adolf Hitler geäußert). Jungen fragten eher nach Erfahrungen, Rat und bestimmten Informationen, bspw. an Jesus oder Muhammed. Letzteres scheint Charlotte Dehnes Bestehen auf eine Korrelation zwischen männlichem Interesse und männlichen Vorbildern zu bestätigen.⁴¹

⁴¹ Vgl. Dehne 2007, Gender im Geschichtsunterricht 172–174.

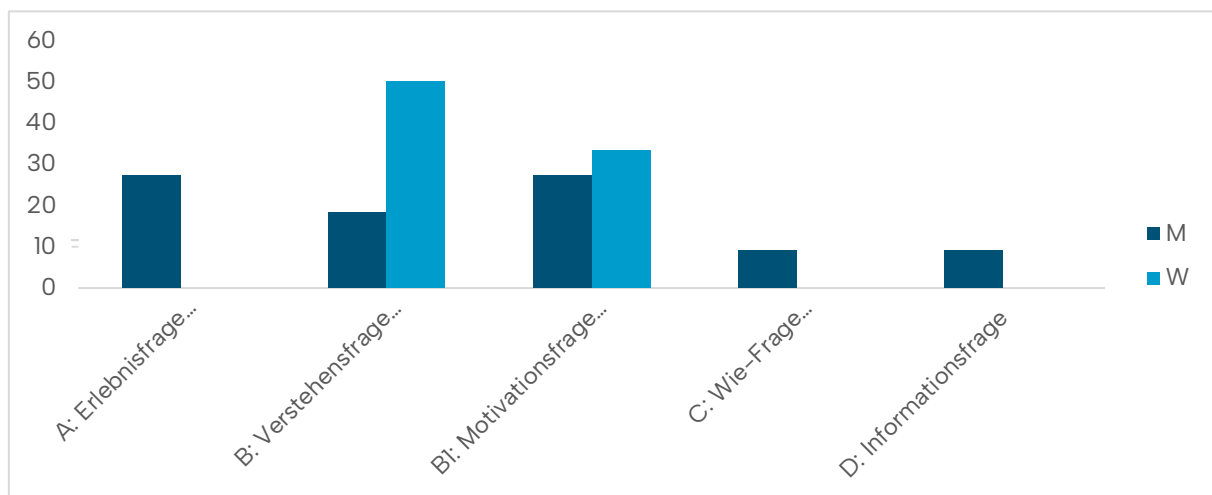


Abb. 24: Item 12: Platzverteilung Persönlichkeiten nach Interessantheit, Anteil W in % (eigene Darstellung).

In Item 14. sollte ein grundsätzliches Interesse aufgrund der oberflächlichen Namensnennung bestimmter historischer Arbeitsfelder angegeben werden. Auffälligerweise konnten sich die Mädchen für Alltagsgeschichte kaum begeistern, und lediglich Wirtschaftsgeschichte konnte keines von ihnen interessant finden. Letzteres bestätigt Befunde aus vorigen Rubriken über ein höheres männliches Interesse an wirtschaftlichen Belangen (siehe bspw. Item 11.1). Das niedrige Abschneiden von Alltagsgeschichte ist jedoch nicht theoriekonform.

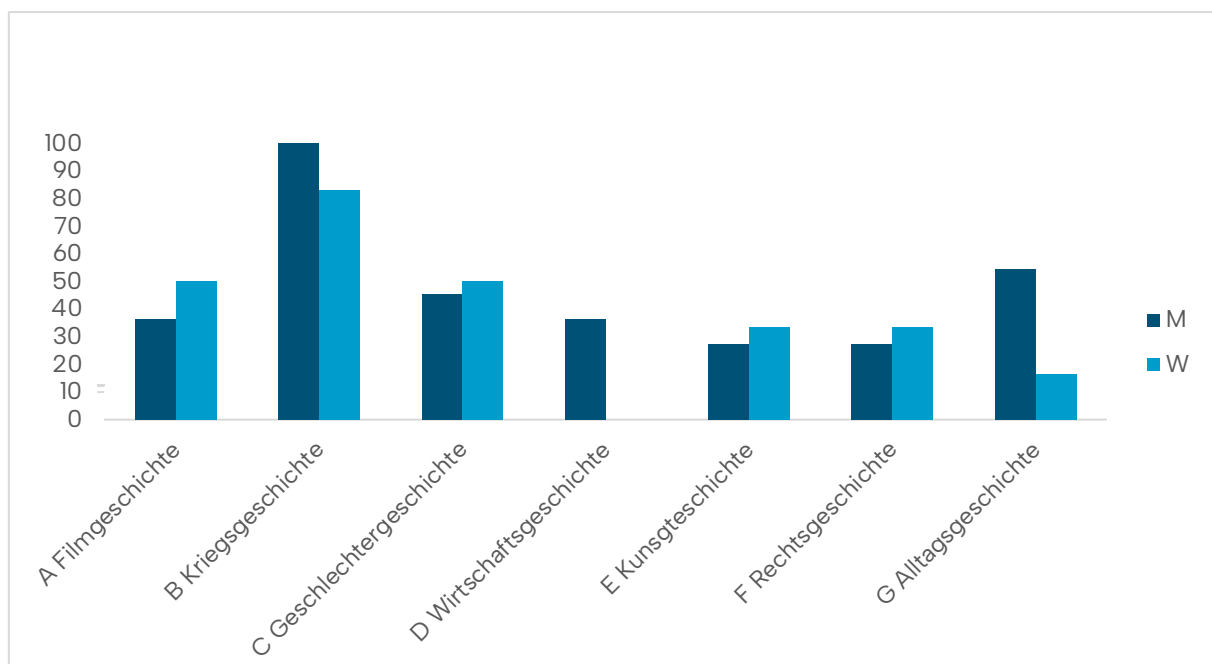


Abb. 25: Item 14: Interesse an historischen Arbeitsfeldern, Anteil M&W in % (eigene Darstellung).

Kriegsgeschichte wurde eindeutig von beiden Geschlechtern zum interessantesten der angegebenen Arbeitsfelder erklärt. Dies mag an zu rar gesäten Alternativen gelegen haben, die sich „auf den ersten Blick“ für die Schüler*innen spannend anhörten.

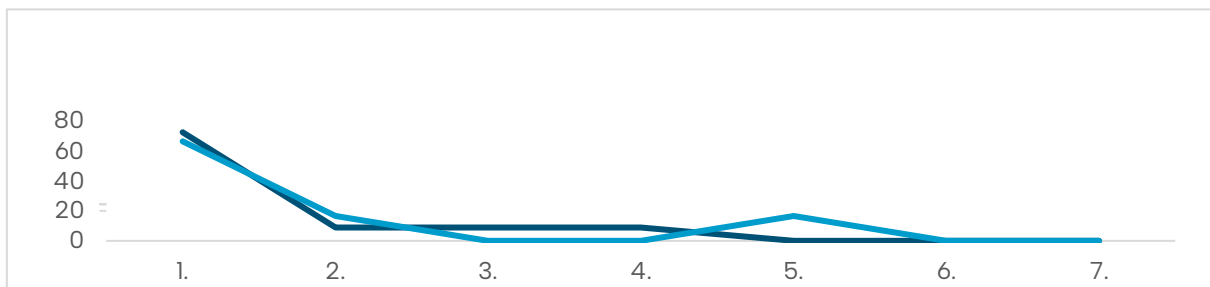


Abb. 26: Item 15: Platzverteilung Kriegsgeschichte, Anteile M&W in % (eigene Darstellung).

Geschlechtergeschichte ist bei Jungen tendenziell unbeliebt, während Mädchen ihr gleichgültig gegenüberzustehen scheinen. Ersterer Umstand war mit Borries zu antizipieren, zweiterer hätte laut ihm positiver ausfallen müssen. So hätten auch Mädchen auf Themen, die sie explizit betreffen, motivierter anspringen müssen, während Jungen auf ebendiese Themen mit eher gegenläufigem Verhalten reagieren würden.⁴²

Auch in Item 15. bekräftigten die Mädchen ihre Tendenz zum Desinteresse an Alltagsgeschichte. Dieses Ergebnis ist in der Tat auffällig und sollte unter idealen Umständen noch einmal erhoben und überprüft werden.

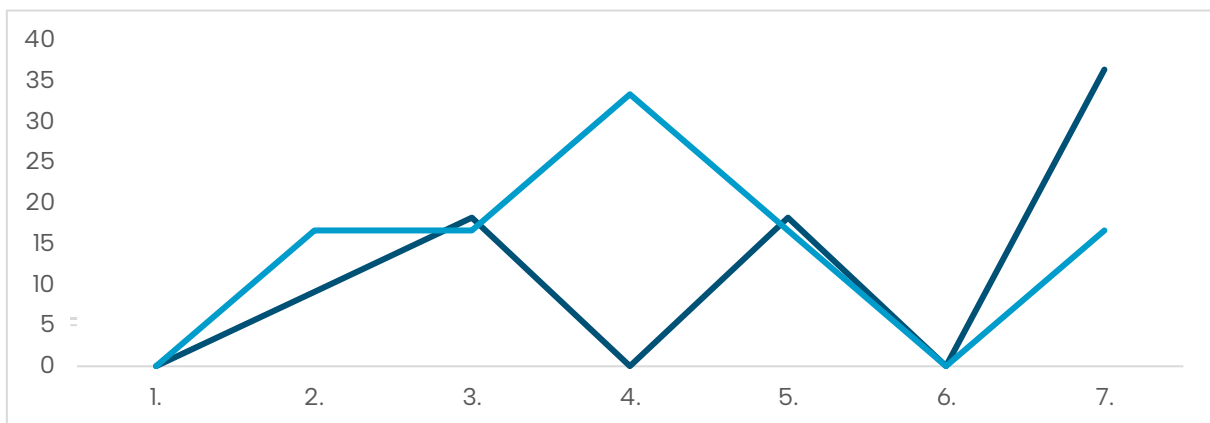


Abb. 27: Item 15: Platzverteilung Geschlechtergeschichte, Anteile M&W in % (eigene Darstellung).

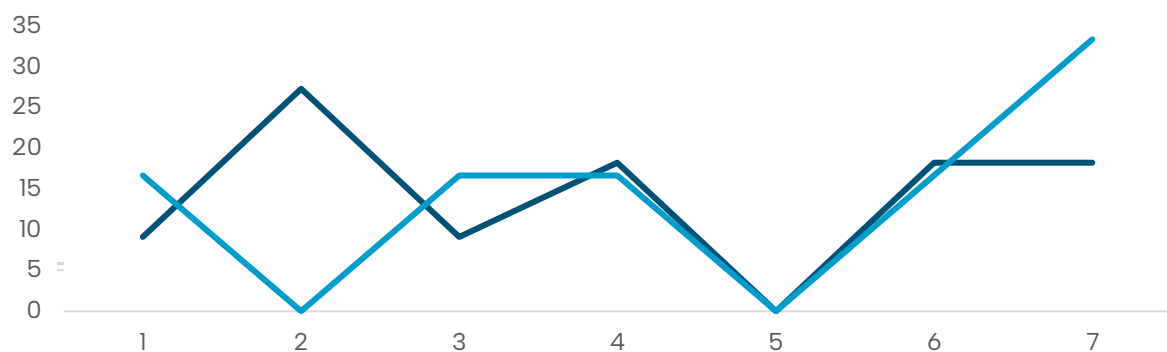


Abb. 28: Item 15: Platzverteilung Alltagsgeschichte, Anteile M&W in % (eigene Darstellung).

4.2 Diskussion der Belastbarkeit

In den Befunden der Erhebung zeigt sich ein wiederkehrendes Muster breiter Verteilung der Antworten von Jungen, während Mädchenantworten weniger (z.B. Item 12.), undifferenzierter (Item 10.) und konzentrierter (Item 10.) ausfielen. Wie weiter oben bereits erwähnt, wird dies zum Großteil durch ihre geringere Anzahl und geringeres Grundinteresse erklärbar sein. Allein diese Unterschiede in der Auswahl der Stichprobe

⁴²Vgl. Borries 1995, Geschichtsbewusstsein Jugendlicher, S. 361f; Borries 2013, Zauber des Anfangs, S. 178.

schaden der Belastbarkeit der Ergebnisse, aufgrund des großen Fokus auf offene Items, die auf Aktivierung, Motivation und Denkbereitschaft der Befragten basieren, bereits merklich. Innerhalb einer größeren und paritätisch ausgewählten Stichprobe wären diese Effekte vermutlich weniger ins Gewicht gefallen. Als repräsentativ kann diese Studie natürlich auch dann nicht gelten, was jedoch auch nie ihrer Zielsetzung entsprach.

Angesichts der tatsächlichen Sitzordnung am Tag der Erhebung, in welcher 3–4 der weiblichen Befragten in einer Reihe saßen, beschleicht sich der Verdacht einer koordinierten Beantwortung in manchen Items. Besonders ihre Auswahl an historischen Momenten in Item 10. würde für diese Theorie sprechen.

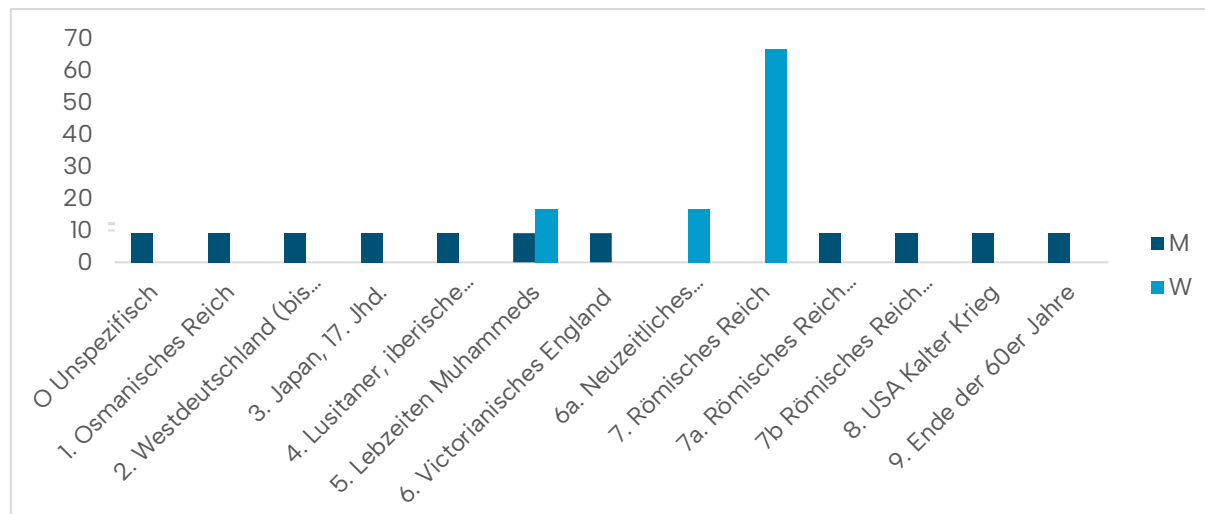


Abb. 29: Item 10: Historisches Moment, Anteil M&W in % eigene Darstellung).

Auch dieser Umstand, so lässt sich argumentieren, sabotiert die Belastbarkeit der Ergebnisse. Andererseits, und darin liegt einer der Vorteile offener Items, vermag auch die Art und Weise der Fragenbeantwortung Aufschluss über die Befragten zulassen. Aus dieser Perspektive lässt sich weniger von durch niedrigen Aufwand verwässerten Ergebnissen sprechen, sondern von mit niedrigem Geschichtsinteresse *konformen* Ergebnissen.

Außerdem ist zu reflektieren, dass einige der Items unvorteilhaft konzipiert gewesen sein mögen. Besonders Item 15 könnte in den Augen der Schüler*innen zu wenige Antwortmöglichkeiten von vergleichbarer Interessantheit enthalten haben, worunter die Priorisierung von „Alltagsgeschichte“ ebenfalls gelitten haben mag.

Letztendlich wurden durch die vorliegende Erhebung vielschichtige und teils überraschende Ergebnisse erzielt, was auf ein inhaltlich und methodisch sinnvolles und zielführendes Untersuchungsdesign, und nicht zuletzt auf ihre offene Erhebungsmethode, zurückzuführen ist. Mit Blick auf den Umfang und die breite Verteilung der Ergebnisse, hätte das Projekt dennoch von einer inhaltlichen Fokussierung profitiert.

5. Fazit & (persönlicher) Ausblick

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass besonders die Ergebnisse der geschlossenen und halboffenen Fragen der Rubriken 1, 2 und 3 relativ konsistent mit den weiter oben ausgeführten Befunden quantitativer Forschungen seitens Borries und Waldis und Buff übereinstimmen, besonders was allgemeine Geschichtsinteressensfragen und bevorzugte Epochen betrifft. Überraschungen zeigten sich hier hauptsächlich beim Medienverhalten der Schüler*innen.

Offene Fragestellungen neigten deutlich eher zu diskussions- und kontextualisierungsbedürftigen Ergebnissen, und könnten durch Interessensdifferenzen

der Mädchen im Vergleich zu den Jungen beeinflusst worden sein. Dabei gaben sie jedoch ausnahmslos wertvolle Einblicke in individuelle, sowie teilweise Denkmuster, welche eine Geschlechtsspezifität nahelegen scheinen. Hierfür leistet Item 11.2 ein anschauliches Beispiel dafür, wie es sich für folgenden Untersuchungen lohnen könnte, bspw. geschlechterspezifische Wahrnehmungen von Vergangenheit zu erforschen. Mit anderen Worten ließe sich, besonders durch qualitativ-quantifizierbare Erhebungen wie diese, nicht nur explorativ nach einem „Was“, „Wer“ oder „Wann“ historischen Interesses bei Schüler*innen fragen, sondern auch nach einem „Warum“. Hierfür, wie auch zu Fragen nach einem geschlechtsspezifischen „Wie“ historischer Denkprozesse, bieten sich Forschungen, die nach dem Vorbild Maria Galdas mit semantischen Netzwerken arbeiten, an. So bliebe die historische Interessensforschung ein Feld, das im Spannungsfeld quantitativer und qualitativer Zugänge steht, von beiden profitiert, und sich auf keines festlegen sollte.

Letzten Endes muss sich in einem Studienprojekt wie diesem, welches sich mit einem solch großen Thema wie Geschlecht beschäftigt, auch mit dem eigenen Professionalisierungsprozess als Lehrkraft auseinandergesetzt werden, da in dieser Rolle sensible, möglicherweise schädliche Einflüsse auf die Lern- und Lebenslaufbahn von Schüler*innen genommen werden kann.

Gender – wie alle Differenzkategorien wie Class, Race, Ability etc. – ist nach Meinung dieses Autors alltäglich, aber signifikant, resilient und zugleich fragil. Intuitiv relevant, spielt es immense gesellschaftliche Rollen, aber ist schwer zu greifen, konstruiert und äußert sich oft nur schemenhaft.

Daher ist es einerseits mit äußerster Vorsicht und Bedacht zu behandeln und bedenken, andererseits sollte es aus Lehrer*innenperspektive nicht im Vordergrund stehen und stets kritisch hinterfragt werden. Der unterrichtliche Umgang mit Geschlechterrollen muss daher bestenfalls auf einem Spagat zwischen Einordnung und Kritik bewegen, Identität anerkennen und ihr gleichzeitig Raum zur Entfaltung und Veränderung zugestehen. Nicht zuletzt diese Geisteshaltung erscheint dem Autor ein wichtiges Hilfsmittel für respektvollen und fruchtbaren Umgang im gesamten Miteinander einer Schule.

Konkret auf den Geschichtsunterricht bezogen, basierend auf den Implikationen dieser Arbeit, scheint sich dieser Spagat nach Meinung des Autors am besten durch ein breites, geschlechtsbewusstes Angebot an Lernmaterialien bewerkstelligen zu lassen. Im Interesse aller Schüler*innen sollten historische Protagonist*innen in Lernmaterial so divers, vielschichtig und menschlich zugänglich präsentiert werden wie möglich. Zumindest sollten – wo immer möglich – Einzelschicksale beleuchtet werden, welche ggf. auch von den dominanten Rollenentwürfen ihrer Zeit abweichen. Es könnten bspw. Franklin D. Roosevelts Sorgen und Ängste zu seinem Eintritt in den Zweiten Weltkrieg beleuchtet, gleichzeitig das Leben und die diesbezügliche Einstellung Eleanor Roosevelts, der einflussreichen Feministin und seiner Frau, eingehend betrachtet werden.

Auch hat diese Arbeit noch einmal nahegelegt, wie hilfreich verschiedene mediale Zugänge zur breiteren Unterrichtsbeteiligung sein könnten. Wenn Unterrichtsangebote sich zwischen Internet-Dokumentationen, leselastigen Artikeln und Zeitzeug*innen-Berichten bewegen, erleichtert dies es mehr Schüler*innen, sich einzuklinken und einzubringen.

Durch beide dieser Maßnahmen könnte auf die Identität von Schüler*innen Rücksicht genommen, durch Identifikationsangebote ihrer Vielseitigkeit Raum eingeräumt werden, möglichst ohne sie auf bestimmte Facetten ihrer Identität festzulegen, um so einen sicheren Raum zum Lernen und zur Entwicklung beizumessen.

Literaturverzeichnis

- Barricelli, Michele, Mütter, Minnas, Bleisoldaten. Empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Frage des Geschlechteraspekts in historischen Schülererzählungen, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 3 (2004), S. 103-124.
- Borries, Bodo von, Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland, Weinheim & München 1995.
- Borries, Bodo von, ‚Zauber des Anfangs‘? Zum Debut von ‚Geschlechtergeschichte‘ in Geschichtsdidaktik und -unterricht, in: Lundt, Bea / Tholen, Toni (Hrsg.), "Geschlecht" in der Lehramtsausbildung: Die Beispiele Geschichte und Deutsch, Stuttgart 2013, S. 223-242.
- Budde, Jürgen / Rieske, Thomas Viola, Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Jungen. Systematisierung eines Forschungsfeldes, in: Budde, Jürgen / Rieske, Thomas Viola (Hrsg.), Jungen in Bildungskontexten. Männlichkeit, Geschlecht und Pädagogik in Kindheit und Jugend, Opladen 2022, S. 35-62.
- Budde, Jürgen, Wie Lehrkräfte Geschlecht (mit)machen – doing gender als schulischer Aushandlungsprozess, in: Jösting, Sabine / Seemann, Malwine (Hrsg.), Gender und Schule, Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis, Oldenburg 2006, S. 45-60.
- Brock, Michael / Herfter, Christian, Der Fragebogen. in: Drinck, Barbara (Hrsg.), Forschen in der Schule, Stuttgart 2013, S. 251-301.
- Connell, Raewyn, Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten, 4. durchgesehene und erweiterte Aufl., Wiesbaden 2015.
- Connell, Raewyn, Gender, Übersetzung von Lenz, Ilse / Meuser, Michael, (Geschlecht und Gesellschaft, Band 53), Wiesbaden 2013.
- Connell, Raewyn, Masculinities in Global Perspective. Hegemony, Contestation, and Changing Structures of Power, in: Theory & Society 45 (2016), S. 303-318.
- Dehne, Brigitte, Gender im Geschichtsunterricht. Das Ende des Zyklopen? Schwalbach 2007.
- Drinck, Barbara, Grundlagen zum Forschungsdesign, in: Drinck, Barbara (Hrsg.), Forschen in der Schule, Stuttgart 2013, S. 141-150.
- Galda, Maria, Geschichtsbewusstsein, historisches Wissen und Interesse. Darstellung von Zusammenhängen und Repräsentationen in semantischen Netzwerken, Frankfurt a. M. 2013.
- Hug, Theo / Poscheschnik, Gerald / Lederer, Bernd, Datenauswertung, in: Hug, Theo / Poscheschnik, Gerald (Hrsg.), Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium, 3. überarb. Aufl. Konstanz 2020, S. 187-235.
- Konrad, Lisa, Geschlecht und Gender im Geschichtsunterricht. Eine intersektionale Analyse professionellen Wissens und Handelns von Lehrkräften, Opladen, Berlin, Toronto 2018.
- Kölbl, Carlos, Geschichtsbewusstsein im Jugendalter, Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung, Bielefeld 2004.

- Körper, Andreas, Inklusive Geschichtskultur. Bestimmungsfaktoren und Ansprüche, in: Barsch, Sebastian et al. (Hrsg.), Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik, Frankfurt a. M. 2020, S. 250–258.
- Krapp, Andreas, „Interesse“ in: Rost, Detlef / Sparfeldt, Jörn / Buch, Susanne (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, Weinheim & Basel 2018, S. 286–294.
- Kühberger, Christoph, Intersektionalität. Ein Weg für den geschlechtersensiblen Geschichtsunterricht? In: Bennewitz, Nadja / Burkhardt, Hannes (Hrsg.), Gender in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht. Neue Beiträge zu Theorie und Praxis, Berlin 2016, S. 55–86.
- Lücke, Martin, Gender und historisches Lernen. Überlegungen zum systematischen Ort von Gender in der Geschichtsdidaktik, in: Musenberg, Oliver et al. (Hrsg.), Historische Bildung inklusiv. Zur Rekonstruktion, Vermittlung und Aneignung vielfältiger Vergangenheiten, Bielefeld 2021, S. 119–134.
- Messerschmidt, James / Messner, Michael A., Hegemonic, Nonhegemonic, and "New" Masculinities, in: Messerschmidt, James/ Messner, Michael A./ Connell, Raewyn / Martin, Patricia Y. (Hrsg.), Gender Reckonings. New Social Theory and Research, New York 2018, S. 35–56.
- Waldis, Monika / Buff, Alex, Die Sicht der Schülerinnen und Schüler. Unterrichtswahrnehmung und Interessen, in: Gautschi, Peter et al. (Hrsg.), Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte, Bern 2007, S. 177 – 211.
- Yang, Yuchen, What's Hegemonic about Hegemonic Masculinity? Legitimation and Beyond, in: Sociological Theory 38 (2020), S. 318–333.
- Ziegler, Beatrice, Doing or Undoing Gender im Geschichtsunterricht. Das ist hier die Frage, in: Lundt, Bea / Tholen, Toni (Hrsg.), "Geschlecht" in der Lehramtsausbildung: Die Beispiele Geschichte und Deutsch, Stuttgart 2013, S. 199–222.

Anhang

Fragebogen Geschichtsinteressen in der EF

DIES IST **KEINE** KLAUSUR, und wird **nicht bewertet**

Bitte beantworte daher alle Fragen nach bestem Wissen und Gewissen, denn es gibt kein richtig oder falsch
– Es geht nur um deine Interessen!

Deine Identität bleibt unbekannt, lediglich dein Alter und dein Geschlecht sind für die Erhebung noch wichtig :)

Alter: Geschlecht (m/w/d):

Rubrik 1: Allgemeines Geschichtsinteresse

1. „Ich gehe gerne in den Geschichtsunterricht“

◆ —◆—◆—◆—◆—◆—

Stimme überhaupt nicht zu (1) stimme stark zu (6)

2. „Geschichte ist eines meiner Top 3 Lieblingsfächer

- ☐ Ja
☐ Nein

Nenne **mindestens einen Grund** für deine Antwort

3. „Auf einer Skala von 1-6 würde ich mein generelles Geschichtsinteresse so einschätzen...“

◆ —◆—◆—◆—◆—◆—

Sehr niedrig (1) Sehr hoch (6)

4. „Aus diesen Gründen beschäftige ich mich (gerne) mit Geschichte..“

[nenne **mindestens 2**]

5. „Aus diesen Gründen, sollte man sich mit Geschichte beschäftigen...“

[nenne **jeweils mindestens 1**]

In der Schule:

Als Gesellschaft:

Als Privatperson:

Rubrik 2: Historische Zugriffe

6. „Außerhalb des Unterrichts, lerne ich auf diese Weisen über Geschichte“

(Kreuze auf der Skala die **Häufigkeit** an, dann unten alle zutreffenden **Spezifika**)

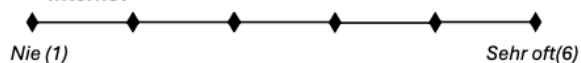
Bücher/Zeitschriften (auch Hörbücher)



Durch...

- ☐ Sachbücher oder Historische Zeitschriften
- ☐ Historische Romane
- ☐ Werke aus der Epoche selbst

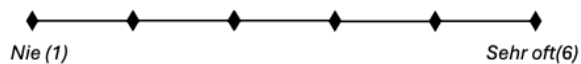
Internet



Durch...

- ☐ Schriftliche Internet-Quellen (z.B. Wikipedia)
- ☐ Internet-Dokumentationen (z.B. YouTube, MrWissen2Go)
- ☐ Social Media Posts

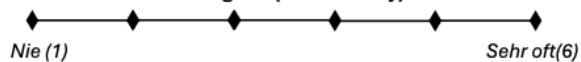
Film & Fernsehen



Durch...

- ☐ Historische Filme & Serien (**keine Dokumentationen**)
- ☐ Dokumentationen/Doku-Serien

Mündliche Weitergabe (Oral History)



Durch...

- ☐ Erzählungen aus dem sozialen Umfeld
- ☐ Zeitzeug:innen

Rubrik 3: Historische Thematik

7. „Mit dieser historischen Epoche beschäftige ich mich im Unterricht am liebsten“

(Kreuze **nur 1 Antwort** an)

- ☐ Vorgeschichte (vor 3000 v. Chr., „Steinzeit“)
- ☐ Antike (ca. 3000 v. Chr. – ca. 500 n. Chr.)
- ☐ Mittelalter (ca. 500 – 1500)
- ☐ Neuzeit (ca. 1500 bis heute)

8. „Über diese Epoche/über dieses Thema würde ich im Unterricht gerne (nochmal) etwas lernen.“

9. „An dieses historische Ereignis/diese historische Epoche oder diese historische Thematik **habe ich in letzter Zeit öfter gedacht:**“
[Nenne **mindestens 1**]

Rubrik 4: Historische Persönlichkeiten

10. „Wenn ich **in einer dieser Epochen Leben müsste, wäre ich** am liebsten folgende Person/Personengruppe“
[Nenne die **Epoche** und **mindestens eine Person/Personengruppe.**]

11. Nenne **mindestens einen Vorteil und einen Nachteil**, den es für dich hätte, diese Person zu sein

Vorteile	Nachteile

12. Nenne **mindestens drei historische Persönlichkeiten, die du interessant findest**
[Schreibe sie in **der Reihenfolge der größten Interessantheit** für dich auf]

1. _____ (Am interessantesten)
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____ (Am wenigsten interessant)

13. „Wenn ich die **Persönlichkeit, die auf Rang 1 steht, etwas fragen** könnte, dann wäre es...“

Rubrik 5: Historischer Fokus

14. „Folgende historische Arbeitsfelder hören sich für mich interessant an.“

[Mehrere Antworten sind möglich]

- ☐ Filmgeschichte
- ☐ Kriegsgeschichte
- ☐ Geschlechtergeschichte (Geschichte von Frauen, Männern und anderen)
- ☐ Wirtschaftsgeschichte
- ☐ Kunstgeschichte
- ☐ Rechtsgeschichte (Geschichte von Recht und Gesetz)
- ☐ Alltagsgeschichte (Alltagsgestaltung im Wandel der Zeit)

15. Liste die obenstehenden historischen Themenfelder in der Reihenfolge der größten Interessantheit für dich auf

1. _____ (Am interessantesten)
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____ (Am wenigsten interessant)

Platz für Anmerkungen:

Dankeschön! :)

WIE HÄUFIG UND AUF WELCHE ART UND WEISE (KEINE ÄNDERUNG, ASSIMILATION, AKKOMODATION) VERÄNDERN SICH DIE PRÄKONZEPTE VON SCHÜLER*INNEN DER EINFÜHRUNGSPHASE IN EINER UNTERRICHTSREIHE?

Betreut durch: Tim Porps (Philosophie)

Abstract

Oft heißt es, Philosophieunterricht sei nur ein Raum für Meinungsäußerungen ohne Lerneffekt. Dies widerspricht dem fachdidaktisch anerkannten Anspruch, Schüler*innen zur Reflexion ihrer Präkonzepte anzuleiten (vgl. Posner et al. 1982, S. 220). Mich interessiert daher, inwiefern dies in der Praxis gelingt. Da zur Veränderung von Präkonzepten bislang wenig empirische Forschung vorliegt, habe ich untersucht, wie häufig und auf welche Weise sich die Konzepte von Schüler*innen der Einführungsphase im Verlauf einer Unterrichtsreihe verändern. Ausgehend von den Ergebnissen neuerer empirischer Lehr- und Lernforschung formulierte ich die Hypothese, dass schwache Konzeptveränderungen häufiger auftreten als keine oder starke Veränderungen (vgl. Zimmermann 2016, S. 62).

Ich erfasste die Präkonzepte eines Philosophiekurses mit einem Mixed-Methods-Fragebogen vor und nach einer von mir geplanten Unterrichtsreihe zu erkenntnistheoretischen Themen, die Konzeptwechsel begünstigen sollte. Die qualitativen Daten analysierte ich mithilfe der Inhaltsanalyse nach Mayring (2010), die quantitativen mittels deskriptiver und inferenzstatistischer Verfahren. Die Ergebnisse widerlegten die Hypothese deutlich: Starke Konzeptveränderungen traten signifikant häufiger auf als die anderen beiden Kategorien. Aufgrund methodischer Einschränkungen, wie einer thematischen Ungleichgewichtung der Unterrichtsreihe, sind die Befunde jedoch explorativ zu interpretieren. Die Daten deuten zudem darauf hin, dass erkenntnistheoretische Präkonzepte weniger stabil und damit veränderungsanfälliger sein könnten als in moralphilosophischen Bereichen.

Aus diesen Befunden ergeben sich für die philosophiedidaktische Praxis und meine Professionalisierung wichtige Konsequenzen. Unter geeigneten Bedingungen kann Philosophieunterricht Lernprozesse anstoßen, was die Verantwortung der Lehrkraft betont. Zugleich zeigt der potenzielle Einfluss der thematischen Gewichtung die Notwendigkeit einer ausgewogenen didaktischen Strukturierung. Die mögliche themenspezifische Veränderbarkeit von Präkonzepten liefert zudem Hinweise für eine fachdidaktisch fundierte Reihenplanung.

1. Einleitung

Der Philosophieunterricht steht häufig in der Kritik, als bloßer Raum für Meinungsäußerungen zu dienen, ohne klaren Lerneffekt oder praktische Relevanz (vgl. Kelley 1996, S. 118). Doch gerade diese Wahrnehmung steht im Widerspruch zu den Zielen des Faches: Philosophieren soll Schüler*innen dazu befähigen, ihre Präkonzepte kritisch zu hinterfragen (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014, S. 12). Mich interessiert, inwiefern diese Ziele in der schulischen Praxis tatsächlich erreicht werden. In meinem Studienprojekt möchte ich deswegen untersuchen, wie häufig und auf welche Art und Weise sich die Konzepte von Schüler*innen in einer Unterrichtsreihe verändern. Auf Grundlage der Forschungsliteratur formuliere ich hierzu die Hypothese, dass eine schwache Konzeptveränderung (Assimilation) signifikant häufiger auftritt als gar keine Veränderung oder eine starke Veränderung (Akkommodation). Diese Hypothese wird in der vorliegenden Arbeit überprüft.

Bisher gibt es in der Philosophiedidaktik wenig empirische Forschung zu Konzeptveränderungen. Mein Projekt greift damit eine Forschungslücke auf, die nicht nur wissenschaftlich relevant ist, sondern auch praktische Implikationen für die Unterrichtsgestaltung bietet. Darüber hinaus knüpft die Fragestellung an mein persönliches Interesse an: Als angehende Lehrerin möchte ich verstehen, ob und wie der Philosophieunterricht die Vorstellungen und Lebenswelten der Schüler*innen prägt.

Das Vorgehen meiner Arbeit gliedert sich in mehrere zentrale Schritte. Zunächst erfolgt eine theoretische Einordnung, die den Begriff des Konzeptwechsels im Philosophieunterricht sowie die Bedeutung von Präkonzepten beleuchtet. Auf dieser Grundlage präzisiere ich meine Forschungsfrage und Hypothese. Dann beschreibe ich das methodische Vorgehen, das sowohl die Erhebung als auch die Auswertung der Daten umfasst. Anschließend präsentiere ich die erhobenen Daten, reflektiere sie im Kontext des Forschungsdesigns und interpretiere sie im Hinblick auf wissenschaftliche, praktische und persönliche Aspekte. Im Fazit fasse ich die zentralen Ergebnisse zusammen.

2. Darstellung des theoretischen Hintergrunds

Um zu untersuchen, ob der Philosophieunterricht die Meinungen von Schüler*innen beeinflusst, ist der Begriff der Präkonzepte zentral. In der Konzeptwechsel-Forschung werden Präkonzepte als ein heterogenes Spektrum vorwissenschaftlicher Vorstellungen verstanden, die das Denken und Handeln von Lernenden grundlegend prägen (vgl. Höppner 2024, S. 62). Sie stehen häufig in engem Zusammenhang mit emotionalen, biografischen, religiösen und gesellschaftlichen Kontexten (vgl. Zimmermann 2016, S. 66–67). Diese Definition wird auch in diesem Studienprojekt genutzt. Zu den Inhalten philosophischer Präkonzepte, insbesondere in moral- und handlungstheoretischen Themenfeldern, liegt mittlerweile eine Reihe empirischer Studien in der Philosophiedidaktik vor (vgl. Burkard/Martena 2018, S. 20–26; Bohlmann/Verfers 2019; Teubler 2019; Thein 2020; Vorpohl/Merkel 2024; Möller 2024).

Demgegenüber existieren bislang nur wenige Untersuchungen dazu, wie sich die Präkonzepte von Schüler*innen durch den Philosophieunterricht verändern. An dieser Stelle bietet die Forschung zum Konzeptwechsel wertvolle Anknüpfungspunkte. Sie hat ihren Ursprung in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung und geht von der Annahme aus, dass nachhaltiges Lernen stets mit einer Veränderung von Konzepten verbunden ist (vgl. Posner et al. 1982, S. 148). Zimmermann (2016) überträgt diese These auf den Philosophieunterricht. Er argumentiert, dass Schüler*innen philosophische

Positionen als Erweiterung und Transformation ihres eigenen Überzeugungssystems verstehen sollten (vgl. Zimmermann 2016, S. 62).

Aufbauend auf Jean Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung (1929) formulieren Posner et al. (1982) eine systematische Lerntheorie. Hier lassen sich zwei Arten der Konzeptveränderung identifizieren: Assimilation und Akkommodation. Bei der Assimilation integrieren Lernende neue Konzepte in ihr bestehendes Überzeugungssystem. Der grundsätzliche Gehalt der Präkonzepte der Lernenden bleibt erhalten, wird jedoch artikulierter, differenzierter und reflektierter (vgl. ebd., S. 212). Die Akkommodation hingegen erfordert eine tiefgreifende Umstrukturierung zentraler Konzepte, die eine koordinierende Rolle im Denken der Lernenden spielen. Hierbei werden Präkonzepte durch neue Konzepte ersetzt (vgl. ebd.). Zimmermann überträgt dies auf den Philosophieunterricht und nennt drei Lernziele: das Ersetzen falscher Alltagsvorstellungen durch fundierte Konzepte (entspricht dem Konzept der Akkommodation), die differenzierte Weiterentwicklung bestehender Vorstellungen (entspricht der Assimilation) und die Ergänzung durch alternative Konzepte ohne Änderung der ursprünglichen Vorstellungen (vgl. Zimmermann 2016, S. 67). Dieses Studienprojekt konzentriert sich jedoch ausschließlich auf Assimilation und Akkommodation. Die von Zimmermann (2016) vorgeschlagene dritte Variante bleibt unberücksichtigt, um die Analyse zu vereinfachen.

Ein Konzeptwechsel setzt das Vorhandensein mehrerer Bedingungen voraus. Zunächst müssen die Lernenden ihre eigenen Präkonzepte als problematisch oder unzureichend erkennen (vgl. Posner et al. 1982, S. 214). Dies geschieht dann, wenn die Lernenden mit Anomalien konfrontiert werden, die sich nicht in ihr bestehendes Konzeptualisierungsraster integrieren lassen (vgl. ebd.). Damit eine Akkommodation statt einer Assimilation stattfindet muss außerdem eine alternative Konzeption präsentiert werden, die für die Lernenden verständlich sein muss (vgl. ebd.). Zusätzlich sollte sie als plausibel und fruchtbar wahrgenommen werden (vgl. ebd.). Da in dieser Lerntheorie der Lernbegriff streng rational gefasst wird, ergänzt Zimmermann (2016) Aspekte der Didaktischen Reduktion von Kattmann et al. (1997), welche lebensweltliche Einflussfaktoren in den Blick nehmen. Aufgrund der emotionalen, biografischen oder sozialen Einbettung ihrer Vorstellungen sind Schüler*innen nicht ohne Weiteres bereit, ihre Präkonzepte aufzugeben (vgl. Zimmermann 2016, S. 68). Diese Widerstände müssen ebenfalls bei der didaktischen Planung berücksichtigt werden.

Höppner (2024, S. 81) weist darauf hin, dass sich die Konzeptwechsel-Forschung implizit an bestimmten Standards der Richtigkeit orientiert. Dies birgt die Gefahr, dass fachliche Ausgangspunkte des Philosophieunterrichts als Fehlvorstellungen deklariert werden (vgl. Bohlmann 2025). Im Philosophieunterricht ist solch eine Wertung jedoch stets kontextgebunden und begründungspflichtig (vgl. Zimmermann 2016, S. 68). Ebenso ist Transparenz über die Bewertungsmaßstäbe nötig. Für diese beiden Herausforderungen bietet die TRAP-Matrix ein strukturiertes Modell, das sich für den Bildungsprozess eignet (vgl. Brosow 2020, S. 16). Dieses unterscheidet vier verschiedene Argumentationsniveaus. Das erste Niveau, Denken, ist durch freies Assoziieren geprägt, ohne dass bereits begründete Entscheidungen getroffen werden. Auf dem zweiten Niveau, Nachdenken, wird über die eigenen Assoziationen nachgedacht und Gründe gesucht, die die eigene Meinung stützen. Das dritte Niveau, Argumentieren, ist dialogisch, aber parteiisch. Hier werden Gründe formuliert, die Personen einer spezifischen Gruppe nachvollziehen können. Das vierte Niveau, Philosophieren, zielt darauf ab, systematisch und unparteiisch allgemeingültige Gründe zu finden, die von allen akzeptiert werden können (vgl. Brosow 2019, S. 48). Das Argumentationsniveau beschreibt den Objektivitätsanspruch einer Begründung. Welcher Anspruch dabei angemessen ist, hängt von der jeweiligen Fragestellung ab (vgl. ebd.). Ob ein Konzeptwechsel sinnvoll ist, hängt also davon ab, welches Argumentationsniveau eine Fragestellung erfordert und welches die Schüler*innen bereits erreicht haben.

3. Präzisierte Fragestellung

Ausgehend davon, dass Lernen im Philosophieunterricht als das Verändern von Konzepten verstanden werden kann, möchte ich untersuchen, wie häufig solche Veränderungen tatsächlich auftreten. Zur Beschreibung des Konzeptwechsels nutze ich die in Kapitel 2 erläuterten Definitionen von Akkommodation und Assimilation (vgl. Posner et al. 1982, S. 212).

So ergibt sich die folgende Forschungsfrage:

Wie häufig und auf welche Art und Weise (keine Änderung, Assimilation, Akkommodation) verändern sich die Konzepte von Schüler*innen der Einführungsphase in einer Unterrichtsreihe?

In der naturwissenschaftlichen Didaktikforschung wurde gezeigt, dass Akkommodation unwahrscheinlich ist, da Präkonzepte tief in einem Netzwerk aus Hintergrundüberzeugungen, epistemischen Annahmen sowie emotionalen, biografischen und gesellschaftlichen Kontexten verankert sind (vgl. Zimmermann 2016, S. 62). Diese stabilen Strukturen machen es Lernenden schwer, grundlegende Änderungen vorzunehmen. Stattdessen wird häufig Assimilation bevorzugt, da sie geringere Umstrukturierungen der bestehenden Vorstellungen erfordert (vgl. Posner et al. 1982, S. 220). Gleichzeitig gehen Vertretende der Konzeptwechselforschung implizit davon aus, dass unter geeigneten Bedingungen Lernprozesse im Unterricht einsetzen und dieser somit Einfluss auf die Vorstellungen der Schüler*innen nimmt (vgl. ebd., S. 218).

Daraus leite ich meine Hypothese, eine gerichtete Unterschiedshypothese, auch auf die Philosophiedidaktik bezogen, ab:

Eine schwache Konzeptveränderung (Assimilation) tritt signifikant häufiger auf als gar keine Veränderung oder eine starke Veränderung (Akkommodation).

4. Darstellung des Untersuchungsdesigns

Die vorliegende Untersuchung folgt einem Mixed-Methods-Ansatz, bei dem qualitative und quantitative Methoden miteinander verknüpft werden. Ziel dieses methodischen Vorgehens ist es, die Komplexität individueller Schüler*innenantworten differenziert zu erfassen und gleichzeitig eine vergleichbare sowie überprüfbare Datenbasis zu schaffen (vgl. Boelmann 2018, S. 249). Als Erhebungsinstrument wurde ein schriftlicher Fragebogen eingesetzt (s. Anhang A), da sich damit Präkonzepte der Schüler*innen sinnvoll erfassen lassen (vgl. Zimmermann, 2016, S. 66). Der Fragebogen wurde jeweils vor und nach einer von mir gehaltenen Unterrichtsreihe ausgeteilt.

Um Rückschlüsse auf einzelne Schüler*innen zu verhindern und dennoch eine spätere Zuordnung der Antworten zu gewährleisten, wurden die Daten pseudonymisiert (vgl. Zentrum für Lehrer*innenbildung, S. 21). Die Schüler*innen erstellten hierfür einen individuellen Code (vgl. Audette et al. 2020, S. 173). Die Freiwilligkeit der Teilnahme wurde sichergestellt, indem die Teilnehmenden von mir sowohl vor der Ausgabe des Fragebogens als auch schriftlich auf dem Fragebogen selbst darüber informiert wurden. Da die Schüler*innen minderjährig waren, wurde eine Einverständniserklärung der Eltern eingeholt. Die Schüler*innen gaben dann mündlich ihre Zustimmung den Fragebogen auszufüllen (vgl. Zentrum für Lehrer*innenbildung, S. 17). Zudem wurde den Schüler*innen deutlich gemacht, dass ihre Antworten keinen Einfluss auf ihre schulischen Leistungen haben und ausschließlich für die Auswertung im Rahmen des Studienprojekts genutzt werden (vgl. ebd., S. 19). Zur Wahrung der ethischen Integrität der Studie wurde außerdem

eine Fragestellung gewählt, die inhaltlich für die Einführungsphase (EF) geeignet ist (vgl. Baur/Blasius 2014, S. 70).

4.1 Stichprobe

Als Stichprobe wurde ein Philosophiekurs der Einführungsphase (EF) an einem Gymnasium in der Region Köln mit 18 Schüler*innen ausgewählt. Die Jahrgangsstufe EF wurde bewusst ausgewählt, da sie eine große Wahrscheinlichkeit bietet, dass die Schüler*innen das für die Untersuchung erforderliche philosophische Argumentationsniveau erreichen. Dies ermöglicht eine möglichst große Spannweite innerhalb der Stichprobe, was für die Zielsetzung der Untersuchung besonders wertvoll ist. Da dies der einzige Kurs war, in dem ich selbst eine Unterrichtsreihe durchführen konnte, wurde dieser aus praktischen Gründen als Gelegenheitsstichprobe gewählt (vgl. Herzmann/König 2023, S. 118). Die Auswahl der Teilnehmenden erfolgte demnach nicht zufällig, sondern umfasste die Schüler*innen, die zum Zeitpunkt der Befragung im genannten Philosophiekurs anwesend waren (vgl. ebd., S. 117).

4.2 Erhebungsmethode

Der Fragebogen besteht aus zwei zentralen Items. Bei beiden wurde auf eine eindeutige Fragestellung geachtet, um Missverständnisse zu vermeiden und so die Reliabilität und Validität der Erhebung zu erhöhen (vgl. Boelmann 2018, S. 241f.). Zudem wurde eine persönliche Formulierung gewählt, um eine Involvierung der Schüler*innen zu erreichen (vgl. Peters/Peters 2019, S. 64f.).

Das erste Item war eine geschlossene Einzelfrage, in der die Schüler*innen einen Satz vervollständigen sollten, indem sie eine von vier vorgegebenen Aussagen ankreuzten. Diese repräsentierten die erkenntnistheoretischen Positionen Naiver Realismus, Rationalismus, Radikaler Konstruktivismus und Skeptizismus, die eine breite Spannweite zentraler erkenntnistheoretischer Grundannahmen abdecken. Ziel war es, erste Hinweise auf die epistemologische Grundhaltung der Schüler*innen zu gewinnen. Die Vorgabe der vier Positionen birgt zwar ein gewisses Risiko der Vorstrukturierung, wurde jedoch bewusst gewählt, um ein Abdriften in themennahe, aber konzeptferne Aussagen zu vermeiden (vgl. Bohlmann 2025). Die klare Struktur der Antwortmöglichkeiten erleichterte zudem die eindeutige Zuordnung in der späteren Konzeptwechsel-Analyse und erhöhte so die Objektivierbarkeit der Auswertung (vgl. Boelmann 2018, S. 102).

Es folgte eine offene Begründungsfrage, in der die Schüler*innen gebeten wurden, ihre Entscheidung möglichst ausführlich zu erläutern. Auf diese Weise konnten implizite Präkonzepte zumindest teilweise sichtbar gemacht werden (vgl. Bohlmann 2025). Die offene Formulierung soll zudem die Interpretierbarkeit und Aussagekraft der Ergebnisse erhöhen, da die Wahrscheinlichkeit zufälliger oder unreflektierter Antworten verringert wird (vgl. Züll 2015, S. 2). Um unbeantwortete Felder nicht fälschlicherweise als ungültig zu werten, wurden die Schüler*innen ausdrücklich gebeten, im Fall fehlender Begründungen den Satz „Ich kann das nicht begründen.“ zu notieren.

Die erste Erhebung fand vor Beginn einer Unterrichtsreihe zu dem Thema Erkenntnistheorie statt, ohne dass zuvor eine inhaltliche Auseinandersetzung mit entsprechenden Themen erfolgt war. So konnten die Präkonzepte der Schüler*innen unbeeinflusst erfasst werden. Die zweite Erhebung wurde nach Abschluss der Unterrichtsreihe durchgeführt. Bei der Bearbeitung des Fragebogens wurden lediglich Verständnisfragen zur Aufgabenstellung beantwortet, um die Objektivität der Datenerhebung zu gewährleisten (vgl. Herzmann/König 2023, S. 133).

Die von mir durchgeführte Unterrichtsreihe wurde auf Grundlage der Lerntheorie von Posner et al. (1982) sowie ihrer Erweiterung durch Zimmermann (2016) geplant. Ziel war es, optimale Bedingungen für Konzeptveränderungen der Schüler*innen zu gewährleisten,

um das Untersuchungsphänomen bestmöglich beobachten zu können. Die thematische Ausrichtung auf die Erkenntnistheorie erfolgte einerseits aus pragmatischen Gründen im Hinblick auf den schulinternen Lehrplan. Andererseits wurden bisher vor allem Präkonzepte zu moral- und handlungstheoretischen Themenfeldern untersucht, sodass der Fokus auf die Erkenntnistheorie erste Indizien zu entsprechenden Präkonzepten liefern könnte, auch wenn dies nicht im Zentrum der Untersuchung steht.

Ich habe darauf geachtet, allen erkenntnistheoretischen Positionen in etwa denselben Raum zu geben. Allerdings wurden aufgrund der Struktur des genutzten Lehrwerks (Henke et al. 2015) keine philosophischen Vertreter*innen des naiven Realismus behandelt; stattdessen lag der Fokus auf den intuitiven Vorteilen dieser Sichtweise. Insgesamt wurde dem naiven Realismus sowie dem radikalen Konstruktivismus mehr Zeit gewidmet, weil es bei den Themen Skeptizismus und Rationalismus zu erheblichem Unterrichtsausfall kam. Bei der Konzeption des Unterrichts habe ich die Inhalte vor allem danach ausgewählt und strukturiert, ob sie ein hohes Potenzial zur Anknüpfung an vorhandene Präkonzepte boten (vgl. Zimmermann 2016, S. 71). Bezüglich der Reihenfolge der Positionen begann ich mit dem naiven Realismus, da ich, in Anlehnung an Zimmermann (2016), davon ausging, dass dies das am weitesten verbreitete Präkonzept sein würde (vgl. ebd., S. 65). Gleichzeitig orientierte ich mich jedoch auch an der Abfolge des Lehrwerks, da die Schüler*innen mit diesem Format vertraut waren und dort bereits fließende Übergänge zwischen den Theorien angelegt waren, die ich didaktisch nutzen konnte.

Voraussetzung für einen möglichen Konzeptwandel war nach der Erhebung der Präkonzepte, deren Analyse (vgl. ebd., S. 66). Ich überprüfte wie viele Schüler*innen welche erkenntnistheoretische Position vertraten, und verschaffte mir zugleich einen Überblick über ihre Begründungen (vgl. ebd., S. 75). Ziel dieser Analyse war es, die Unterrichtsinhalte bestmöglich auf die vorhandenen Präkonzepte abzustimmen: Da die Mehrheit der Schüler*innen z. B. unbegründet dem naiven Realismus folgte, nutzte ich alltägliche Anomalien, um diese vermutlich intuitive Position zu hinterfragen.

Im Verlauf der Reihe habe ich versucht, die vier Bedingungen für einen erfolgreichen Konzeptwandel didaktisch umzusetzen. Für jede Theorie habe ich geeignete Anomalien gesucht (vgl. Posner et al. 1982, S. 220). Dies geschah stets flexibel und orientiert an den Rückmeldungen der Schüler*innen (vgl. ebd., S. 225): So äußerten viele, dass sie zwar wüssten, dass ihre Sinne sie täuschen können (z. B. bei optischen Täuschungen), dies aber nicht als relevant empfänden. In Reaktion darauf integrierte ich eine zusätzliche Unterrichtsstunde zum Thema Bestätigungsbias (Nickerson 1998), der durch ein konkretes Fallbeispiel veranschaulicht wurde. Damit alternative Konzepte überhaupt verstanden werden können, müssen sie sowohl inhaltlich als auch sprachlich zugänglich gemacht werden (vgl. ebd., S. 216). Aus diesem Grund arbeitete ich eng mit der mich betreuenden Lehrkraft zusammen und ließ vor jeder Stunde meine Verlaufspläne prüfen, um sicherzustellen, dass die von mir gewählten Materialien angemessen sind. Ein weiterer wichtiger Aspekt war es, potenzielle Konflikte zwischen neuen Konzepten und bestehenden Überzeugungen der Schüler*innen frühzeitig zu erkennen und aufzulösen (vgl. ebd.). Beim naiven Realismus, der eng mit alltäglichen Wahrnehmungen verknüpft ist, betonte ich daher z. B. seinen praktischen Nutzen, um Abwehrreaktionen zu vermeiden und Offenheit für alternative Erkenntnistheorien zu fördern (vgl. Zimmermann 2016, S. 68). Damit neue Konzepte als fruchtbar erlebt werden, müssen die Schüler*innen Gelegenheit erhalten, diese praktisch anzuwenden (vgl. Zimmermann 2016, S. 222). So nahm ich regelmäßig Bezug auf vorherige Positionen, etwa wenn der Skeptizismus als Lösung für Probleme des naiven Realismus oder Rationalismus diskutiert wurde.

4.3 Auswertungsmethode

Zur Überprüfung der Hypothese wurden zunächst die epistemologischen Konzepte der Schüler*innen in beiden Erhebungen erfasst. Grundlage hierfür bildet die geschlossene

Einzelfrage im Fragebogen, bei der die Teilnehmenden eine von vier erkenntnistheoretischen Aussagen auswählen sollten. Diese Aussagen repräsentieren jeweils eine erkenntnistheoretische Grundposition: Naiver Realismus (kodiert mit 1), Radikaler Konstruktivismus (2), Rationalismus (3) und Skeptizismus (4).

Im nächsten Schritt wurden die gewählten Konzepte aus der ersten und zweiten Erhebung miteinander verglichen. Ein Positionswechsel (z. B. von 1 auf 3) wurde als Akkommodation gewertet, da er auf eine grundlegende Veränderung epistemologischer Überzeugungen hinweist (vgl. Zimmermann 2016, S. 67). Um bei gleichbleibender Position zwischen Assimilation und keiner Veränderung unterscheiden zu können, wurde ergänzend die zugehörige offene Begründung der Schüler*innen qualitativ ausgewertet.

Hierzu wurden die Antworten mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) einem der vier Argumentationsniveaus der TRAP-Matrix (Brosow 2024) zugeordnet. Dabei kam eine Kombination aus induktiven und deduktiven Kategorien zur Anwendung (vgl. Mayring 2023, S. 97f.): Zunächst wurden die Einzelaussagen der Schüler*innen inhaltlich zusammengefasst und induktiv codiert (vgl. ebd., S. 97). Anschließend erfolgte die deduktive Zuordnung dieser Aussagen zu einem von vier Begründungstypen (keine, persönliche, gruppenspezifische oder objektive Gründe) gemäß der TRAP-Matrix. Um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit meiner Interpretation zu gewährleisten, ist der vollständige Kodierleitfaden in Anhang B dokumentiert. Die deduktiven Oberkategorien wurden anschließend wie folgt kodiert: Denken = 1, Nachdenken = 2, Argumentieren = 3, Philosophieren = 4.

Darauf basierend wurde die Variable Anstieg des Argumentationsniveaus definiert und wie folgt kodiert: kein Anstieg = 0, Anstieg um ein Niveau = 1, Anstieg um zwei Niveaus = 2 (usw.).

Diese Variable dient der Operationalisierung der Stärke der Konzeptveränderung. Bleibt die epistemologische Position gleich, steigt jedoch das Argumentationsniveau an, so wurde dies als Assimilation gewertet: Die epistemologische Grundhaltung bleibt bestehen, wurde jedoch vertieft, präzisiert oder besser begründet (vgl. Zimmermann 2016, S. 67). Bleiben sowohl epistemologische Position als auch Argumentationsniveau unverändert, liegt keine Konzeptveränderung vor (vgl. ebd.). Die Variable wird wie folgt kodiert: Keine Veränderung = 0, Assimilation = 1, Akkommodation = 2.

Anschließend erfolgte eine deskriptive Analyse der Daten anhand absoluter und relativer Häufigkeiten, um die Verteilung der verschiedenen Formen der Konzeptveränderung zu erfassen (vgl. Herzmann/König 2023, S. 151). Zur statistischen Überprüfung wurde ein Chi²-Goodness-of-Fit-Test durchgeführt. Dieses Verfahren wurde gewählt, da die analysierte Variable ordinalskaliert ist und mehr als zwei kategoriale Ausprägungen aufweist (vgl. Tachtsoglou/König 2017, S. 138). Da die Hypothese eine gerichtete Formulierung aufweist, wurden zusätzlich einseitige Binomialtests durchgeführt (vgl. Henze 2013, S. 265). Geprüft wurde erstens, ob Assimilation signifikant häufiger auftrat als keine Veränderung, und zweitens, ob Assimilation signifikant häufiger auftrat als Akkommodation. Als Signifikanzniveau wurde $\alpha = 0,05$ festgelegt (vgl. Döring 2023, S. 50).

Insgesamt habe ich versucht, die Gütekriterien qualitativer Forschung zu berücksichtigen, indem ich durch die offene Begründungsfrage sowie eine transparente Dokumentation des Kodierleitfadens Nachvollziehbarkeit und Interpretierbarkeit der Ergebnisse sicherstellte (vgl. Herzmann/König 2023, S. 33). Auch die Gütekriterien quantitativer Forschung fanden Beachtung: Eindeutig formulierte Fragestellungen sowie einheitliche Bedingungen im Fragebogen und bei der Erhebung sollten Reliabilität, Validität und Objektivität gewährleisten (vgl. Herzmann/König 2023, S. 33). Die methodischen Begrenzungen des Untersuchungsdesigns werden in Kapitel 5.2 im Rahmen der Ergebnisreflexion ausführlich diskutiert.

5. Darstellung und Reflexion der Ergebnisse

Die erhobenen Daten werden nun dargestellt, im Kontext des Forschungsdesigns reflektiert und im Hinblick auf wissenschaftliche, praktische und persönliche Aspekte interpretiert.

5.1 Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung gliedert sich in eine deskriptive Analyse der Variablen sowie eine inferenzstatistische Prüfung der Repräsentativität. Ausführlich beschrieben werden nur besonders auffällige Ergebnisse, die die Interpretation der Daten verdeutlichen.

Wie in Abbildung 1 dargestellt, zeigt die Auswertung der geschlossenen Itemantworten eine deutliche Verschiebung in den vertretenen erkenntnistheoretischen Positionen. Während vor der Unterrichtsreihe noch 10 von 18 Schüler*innen (55,56 %) dem naiven Realismus zuneigten, reduzierte sich dieser Anteil nach der Reihe auf lediglich 1 von 18 (5,56 %). Gleichzeitig nahm die Zustimmung zum radikalen Konstruktivismus stark zu: Vor der Intervention vertraten nur 3 von 18 (16,67 %) diese Position, danach jedoch 15 von 18 (83,33 %).

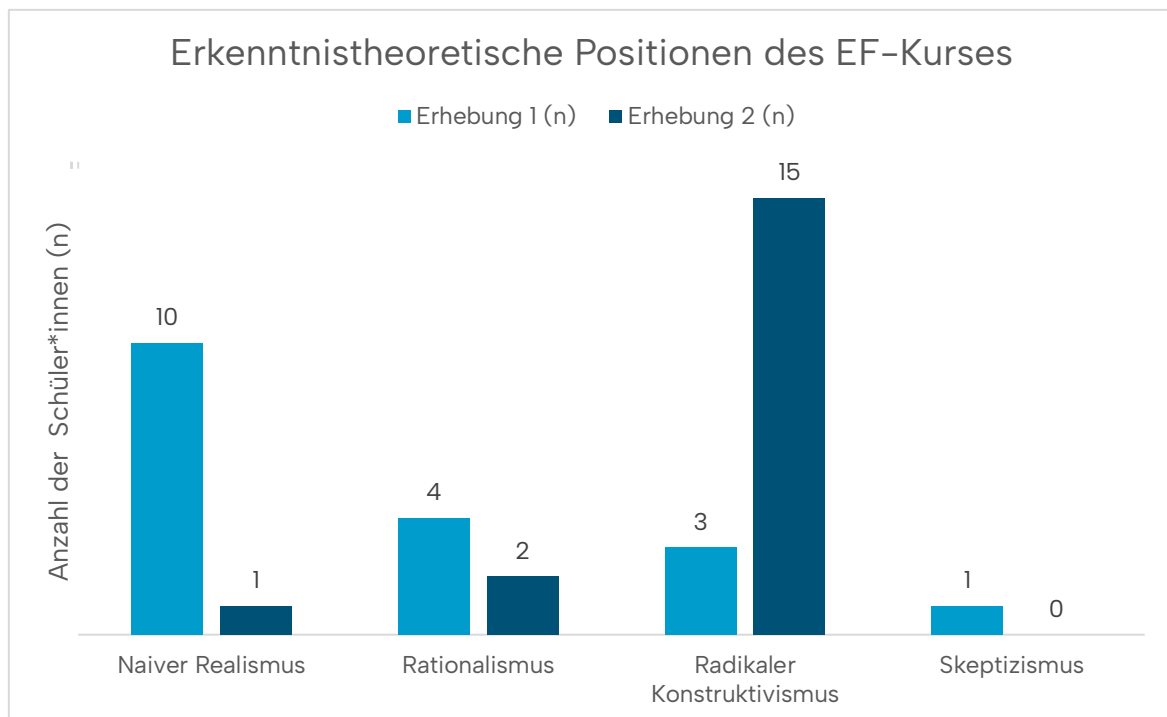


Abb. 1: Erkenntnistheoretische Positionen des EF-Kurses (eigene Darstellung).

Auch das Argumentationsniveau der Schüler*innen veränderte sich erheblich. Wie in Abbildung 2 ersichtlich, argumentierte vor der Unterrichtsreihe der überwiegende Teil der Schüler*innen (13 von 18 Schüler*innen, also 72,22 %) auf dem niedrigsten Argumentationsniveau. Nach Abschluss der Reihe befanden sich hingegen 15 der 19 Schüler*innen und damit 83,33 % auf dem höchsten Niveau.

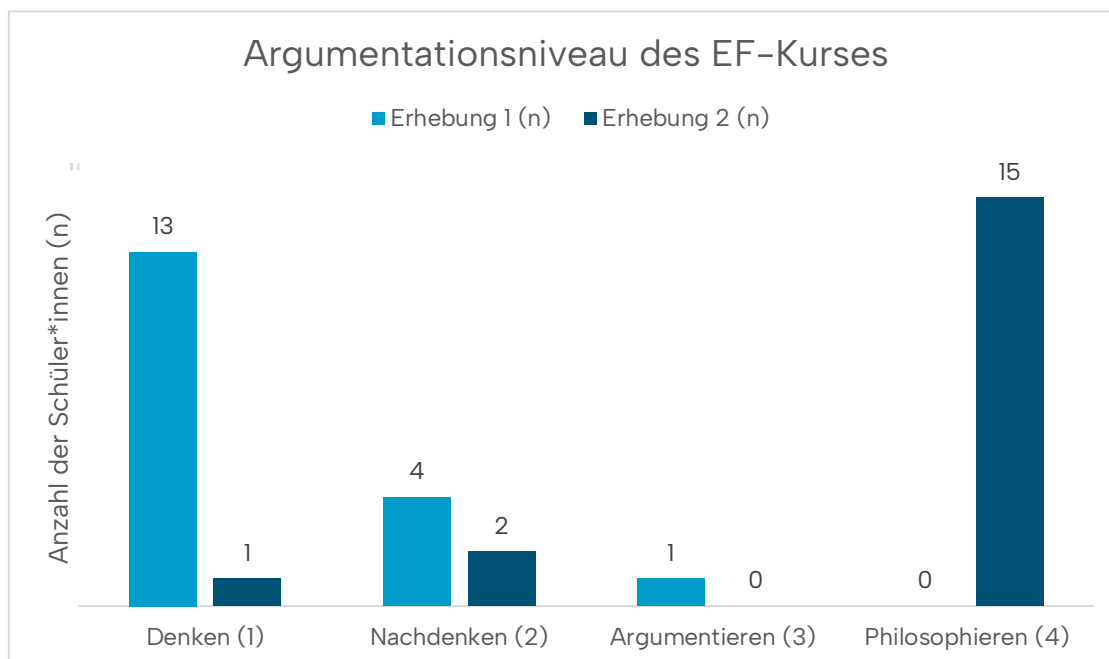


Abb. 2: Argumentationsniveau des EF-Kurses (eigene Darstellung).

So gab es generell einen sehr hohen Argumentationsanstieg (s. Abbildung 3): Mehr als die Hälfte der Teilnehmenden (55,56 %) steigerte sich um drei Argumentationsniveaus, lediglich eine Person (5,56 %) zeigte keine Veränderung.

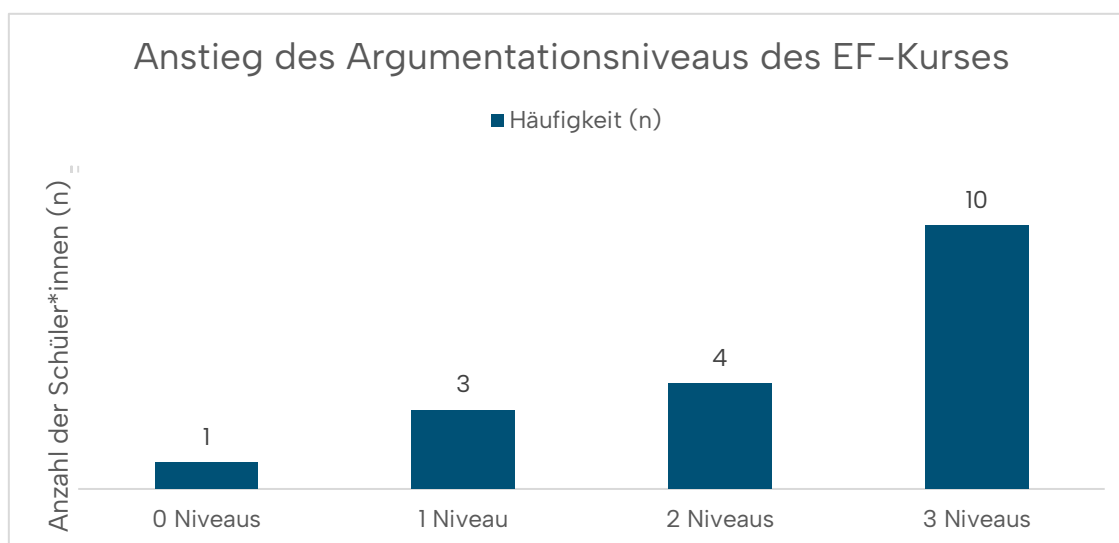


Abb. 3: Anstieg des Argumentationsniveaus des EF-Kurses (eigene Darstellung).

Zur Bestimmung der Stärke der Konzeptveränderung wurden die Konzepte aus der ersten und zweiten Erhebung miteinander verglichen und anschließend gemeinsam mit dem Argumentationsniveau ausgewertet. Dabei ergab sich folgendes Bild: Bei einem*r Schüler*in blieb die epistemologische Position und das Argumentationsniveau unverändert, sodass in diesem Fall von keiner Konzeptveränderung gesprochen werden kann. In vier Fällen steigerte sich das Argumentationsniveau, ohne dass sich die gewählte erkenntnistheoretische Position änderte, dies wurde als Assimilation gewertet. In der überwiegenden Mehrheit der Fälle (13 von 18) kam es zu einem Wechsel der erkenntnistheoretischen Position, was als Akkommodation interpretiert wurde.

Konzeptveränderung	Häufigkeit (n)	Häufigkeit (%)
Keine Änderung	1	5,56%
Assimilation	4	22,22%
Akkommodation	13	72,22%
Gesamt	18	100,00%

Tab. 1: Konzeptveränderungen des EF-Kurses (eigene Darstellung).

Die Kategorie Akkommodation trat deskriptiv am häufigsten auf. Das klare Überwiegen dieser Kategorie wird in Abbildung 4 veranschaulicht.

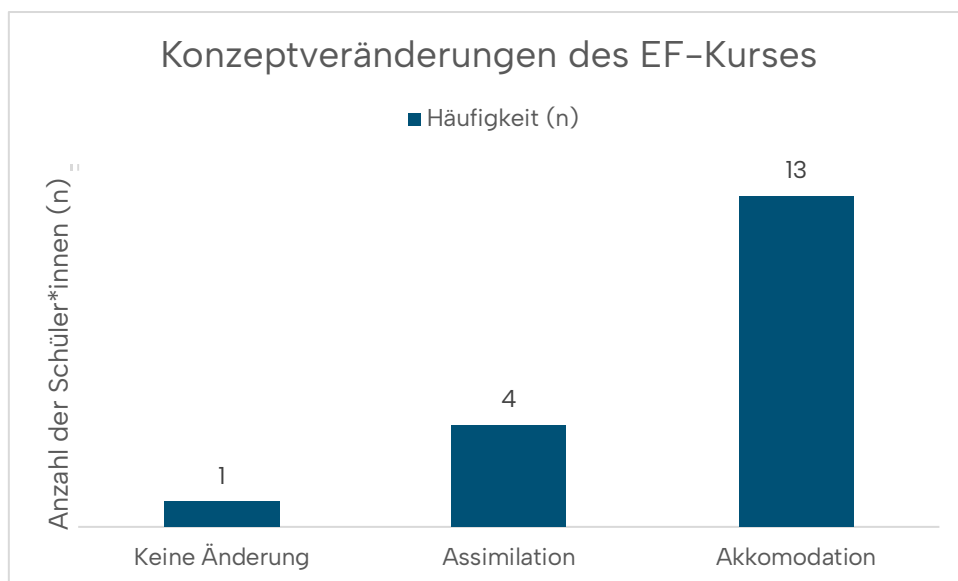


Abb. 4: Konzeptveränderungen des EF-Kurses (eigene Darstellung).

Ein Chi²-Goodness-of-Fit-Test wurde durchgeführt, um zu überprüfen, ob die beobachtete Verteilung signifikant von einer Gleichverteilung abweicht. Das Ergebnis war signifikant ($p = .002$). Zur genaueren Untersuchung der Unterschiede zwischen den Kategorien wurden einseitige Binomialtests berechnet. Dabei zeigte sich, dass Assimilation weder signifikant häufiger als Akkommodation noch signifikant häufiger als keine Veränderung auftrat. Da Akkommodation deskriptiv die häufigste Kategorie darstellte, wurden explorativ zusätzliche Tests für diese Kategorie durchgeführt. Diese ergaben, dass Akkommodation signifikant häufiger auftrat als die Kategorien Assimilation ($p = .025$) und keine Veränderung ($p = .001$).

Testverfahren	Vergleich	Teststatistik	p-Wert	Ergebnis
Chi ² -Goodness-of-Fit	Gleichverteilung (3 Kategorien)	$\chi^2(2) = 13$	.002	signifikant
Binomialtest (einseitig)	Assimilation (4) vs. Keine Änderung (1)	-	.188	nicht signifikant
Binomialtest (einseitig)	Assimilation (4) vs. Akkommodation (13)	-	.994	nicht signifikant
Binomialtest (einseitig)	Akkommodation (13) vs. Assimilation (4)	-	.025	signifikant
Binomialtest (einseitig)	Akkommodation (13) vs. Keine Änderung (1)	-	.001	signifikant

Tab. 2: Inferenzstatistische Testergebnisse (eigene Darstellung).

Meine Hypothese, dass eine schwache Konzeptveränderung (Assimilation) signifikant häufiger auftritt als gar keine Veränderung oder eine starke Veränderung (Akkommodation), konnte somit nicht bestätigt werden. Deskriptiv trat Assimilation zwar häufiger auf (22,22 %) als keine Veränderung (5,56 %), dieser Unterschied war jedoch statistisch nicht signifikant ($p = .188$). Bezüglich des zweiten Teilaspekts der Hypothese zeigte sich sogar ein gegenteiliges Muster: Akkommodationen traten mit 72,22 % signifikant häufiger auf als Assimilationen mit 22,22 % ($p = .025$).

5.2 Reflexion des Untersuchungsdesigns

Um die Ergebnisse angemessen einzuordnen, werden sie nun im Kontext des Untersuchungsdesigns betrachtet und kritisch reflektiert.

Die Wahl der Stichprobe sowie die thematische Fokussierung der Untersuchung schränken die Aussagekraft und Generalisierbarkeit der Befunde erheblich ein. Die geringe Fallzahl von lediglich 18 Teilnehmer*innen reduziert die statistische Belastbarkeit deutlich und mindert die Robustheit der gewählten Tests (vgl. Döring 2023, S. 822). Zudem erfolgte keine Zufallsauswahl, sondern die Untersuchung eines spezifischen Kurses in seiner Gesamtheit, wodurch gruppenspezifische Merkmale die Resultate beeinflusst haben könnten (vgl. Herzmann/König 2023, S. 117). Da ausschließlich das Thema Erkenntnistheorie behandelt wurde, lassen sich Verzerrungen durch themenspezifische Besonderheiten nicht ausschließen, was die Validität zusätzlich einschränkt.

Auch die Konstruktion des Fragebogens stellt eine methodische Limitation dar. Es kann nicht zuverlässig sichergestellt werden, dass die Präkonzepte vollständig und adäquat erfasst wurden. Die Beschränkung auf vier erkenntnistheoretische Positionen in der geschlossenen Frage bildet nicht die gesamte Bandbreite möglicher Überzeugungen ab (vgl. Bohlmann 2025) und die vereinfachten Formulierungen geschlossener Aussagen bergen das Risiko von Missinterpretationen seitens der Schüler*innen. Eine höhere Reliabilität und Validität wäre durch mehrere, sich ergänzende Aussagen möglich gewesen, die unterschiedliche Facetten philosophischer Positionen abbilden (vgl. Herzmann/König 2023, S. 144). Die Formulierung der offenen Frage könnte das erfasste Argumentationsniveau nach unten verzerrt und damit die Validität eingeschränkt haben: Die Ich-Formulierung verleitet möglicherweise dazu, auf der Ebene persönlicher Erfahrungen zu verbleiben, und die explizite Möglichkeit, keine Begründung anzugeben, könnte die Schüler*innen entmutigt haben vertieft zu reflektieren.

Hinzu kam meine noch nicht abgeschlossene Professionalisierung als Lehrerin, die das spontane Einbringen passender Anomalien im Unterrichtsgespräch erschwerte, ein für den angestrebten Konzeptwechsel zentraler Aspekt (vgl. Posner et al. 1982, S. 226). Thematische Gewichtungen könnten die Ergebnisse zusätzlich verzerrt haben (vgl. Gesellschaft für Didaktik der Philosophie und Ethik [GDPhE] 2016). Durch Unterrichtsausfall und die Reihenfolge und Gewichtung der Inhalte durch die Struktur des Lehrwerks (Henke et al. 2015) wurden die Themen Naiver Realismus und Radikaler Konstruktivismus intensiver behandelt. Entgegen der Empfehlung von Zimmermann (2016, S. 70) wurde die Reihenfolge des Lehrwerks (Henke et al. 2015) aus Zeit- und didaktischen Gründen beibehalten, da das vorhandene Material gut aufbereitet war. So erhielten nicht alle Positionen eine gleichwertige Behandlung; insbesondere der naive Realismus wurde eher kritisch dargestellt und nicht als legitime erkenntnistheoretische Haltung gewürdigt.

Auch die Auswertung der Daten wirft methodische Fragen auf. So ist fraglich, ob sich Assimilation und Akkommodation allein über einen Positionswechsel oder einen Anstieg im Argumentationsniveau nachweisen lassen. Ein Positionswechsel könnte oberflächlich motiviert sein, etwa durch Wiedererkennungslernen (vgl. Züll 2015, S.2). Ohne eine vertiefte Analyse der Begründungen bleibt unklar, ob tatsächlich ein struktureller Konzeptwechsel im Sinne von Posner et al. (1982) erfolgt ist. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) war zudem mit Interpretationsspielräumen verbunden, insbesondere bei der Kategorie Persönliche Formulierung. Manche Aussagen enthielten objektive Argumente, wurden jedoch in Ich-Form dargestellt. Eine rein sprachliche Analyse (z. B. Ich- vs. Man-Formulierungen) erwies sich als unzureichend, da der Fragebogen explizit zur Ich-Perspektive aufforderte. Zur besseren Abgrenzung wurden daher inhaltliche Marker verwendet, um persönliche Gründe zu identifizieren, selbst wenn diese objektive Elemente enthielten. Ohne objektivierende Maßnahmen wie eine Inter-coder-Validierung könnten dabei jedoch Fehleinordnungen entstanden sein, die zu dem beobachteten hohen Argumentationsniveau beitrugen (vgl. Herzmann/König 2023, S. 68).

Insgesamt zeigt die Reflexion, dass Befunde wie die Verteilung der erkenntnistheoretischen Positionen, das anfänglich niedrige Argumentationsniveau, der deutliche Anstieg und der hohe Anteil an Akkommodationen auch auf methodische Rahmenbedingungen zurückgehen könnten. So könnte die Reihenfolge und Gewichtung der im Unterricht behandelten Positionen die Konzeptentwicklung der Schüler*innen maßgeblich beeinflusst haben. In der vorliegenden Unterrichtsreihe wurde der naive Realismus überwiegend kritisch betrachtet, während dem radikalen Konstruktivismus mehr Raum eingeräumt wurde. Da vor der Reihe die Mehrheit der Schüler*innen den naiven Realismus vertrat und nach der Reihe überwiegend der radikale Konstruktivismus gewählt wurde, liegt es nahe, dass der beobachtete Positionswechsel nicht ausschließlich auf innere Einsicht, sondern auch durch die didaktische Schwerpunktsetzung beeinflusst wurde. Das häufige Auftreten von Argumentationsniveau 1 zu Beginn könnte wiederum mit der Formulierung der offenen Frage zusammenhängen und die spätere Häufung von Argumentationsniveau 4 könnte potenziell auf zu großzügige Kodierkriterien zurückzuführen sein, die mangels Inter-coder-Validierung unbemerkt blieben. In Kombination mit der eher groben Operationalisierung der Kategorie Akkommodation könnte dies dazu geführt haben, dass diese überproportional häufig erfasst wurde.

Die methodischen Limitationen bergen somit das Risiko von Verzerrungen in allen Befunden, da die Gütekriterien sowohl qualitativer als auch quantitativer Forschung nicht vollständig berücksichtigt werden konnten. Die Ergebnisse sind damit insgesamt mit Vorsicht zu interpretieren und in erster Linie als explorative Hinweise darauf zu verstehen, dass Akkommodationen unter bestimmten Bedingungen häufiger auftreten können als Assimilationen. Weiterführende Studien wären erforderlich, um die hier gewonnenen Erkenntnisse zu überprüfen und zu validieren.

5.3 Einordnung in den Forschungskontext

Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse weichen deutlich von etablierten Befunden der naturwissenschaftlichen Konzeptwechselforschung ab. Dort gilt Akkommodation als selten, u.a. da Präkonzepte meist tief in komplexe Netzwerke aus Überzeugungen, Emotionen und sozialen Kontexten eingebettet sind (vgl. Zimmermann 2016, S. 67). In dieser Untersuchung zeigte sich jedoch ein gegenteiliges Muster: In 72,22 % der Fälle trat eine Akkommodation auf, deutlich häufiger als Assimilation (22,22 %) oder keine Veränderung (5,56 %). Dieser Befund ist für die Philosophiedidaktik deshalb von Bedeutung, weil es bislang nur wenige empirische Untersuchungen zu Konzeptwechseln gibt und viele Annahmen direkt aus naturwissenschaftlichen Modellen übernommen wurden. Es stellt sich daher die Frage, wie sich diese unerwarteten Ergebnisse im fachdidaktischen Kontext einordnen lassen.

Ein möglicher Erklärungsansatz liegt in den zu Beginn festgestellten, überwiegend wenig reflektierten Präkonzepten (meist Argumentationsniveau 1). Dieses niedrige Ausgangsniveau könnte methodisch begünstigt gewesen sein, es kann aber auch darauf hindeuten, dass viele Schüler*innen nur schwach gefestigte Präkonzepte besaßen. Die Annahme, es handle sich um einen fachspezifischen Unterschied, und philosophische Präkonzepte seien generell instabiler, erscheint angesichts der methodischen Limitationen sowie der von Zimmermann (2016, S. 67) betonten emotionalen und sozialen Verankerung philosophischer Präkonzepte wenig plausibel. Da ein solch niedriges Ausgangsniveau für den Philosophieunterricht insgesamt also untypisch scheint und die Präkonzeptforschung bislang vor allem handlungstheoretische Themen untersucht hat (vgl. Burkard/Martena 2018, S. 20–26; Bohlmann/Verfers 2019; Teubler 2019; Thein 2020; Vorpohl/Merkel 2024; Möller 2024), liegt eine themenspezifische Erklärung näher: Möglicherweise hatten die Schüler*innen bezüglich der Erkenntnistheorie ursprünglich weniger eigene Überlegungen entwickelt. Auch das häufige Erreichen des höchsten Argumentationsniveaus könnte auf Eigenheiten dieses Themenfeldes zurückgehen. Die Erkenntnistheorie verlangt möglicherweise in besonderem Maße einen objektiven Blickwinkel (vgl. Brosow 2020, S. 48), da sie allgemein nach dem Verhältnis von Wahrnehmung und Realität fragt. Dies reduziert möglicherweise eine subjektive oder parteiische Argumentation und eventuell zugleich biographische, emotionale oder weltanschauliche Aufladungen. Unter diesen Bedingungen erscheint die Erkenntnistheorie vergleichsweise neutral. Nach Zimmermann (2016, S. 66f.) könnte diese Neutralität die Bereitschaft zur Akkommodation erhöhen und damit die hohen Änderungsraten verstärkt haben.

Diese Erklärung ist hypothetisch und beruht auf Indizien, nicht auf einer empirischen Überprüfung. Sie ermöglicht es jedoch, die Ergebnisse im Rahmen der Konzeptwechselforschung einzuordnen, und die unerwarteten Ergebnisse in Kombination mit den methodischen Limitationen plausibel zu erklären. Gleichzeitig liefert sie explorativ erste Anhaltspunkte für die weitere philosophiedidaktische Forschung: Erkenntnistheorieunterricht könnte in besonderem Maße geeignet sein, Konzeptveränderungen anzustoßen.

Abschließend ist im Kontext der Präkonzeptforschung hervorzuheben, dass – wie bereits von Zimmermann (2016, S. 65) angenommen – der naive Realismus vor der Unterrichtsreihe am häufigsten vertreten war. Da zu erkenntnistheoretischen Präkonzepten bislang wenig Forschung vorliegt, wäre eine vertiefte Untersuchung dieses Befundes lohnend.

5.4 Praktische und persönliche Relevanz

Die aufgezeigten Ergebnisse dieser Untersuchung weisen auf mehrere praxisrelevante Aspekte für den Philosophieunterricht hin. Die Daten zeigen explorativ, dass unter bestimmten Bedingungen ein Konzeptwandel bei Schüler*innen möglich ist, sogar in Form einer Akkommodation, die in der Forschung als besonders voraussetzungsreich gilt. Für die schulische Praxis und im Hinblick auf mein ursprüngliches Forschungsinteresse

bedeutet dies, dass Philosophieunterricht nicht nur Raum für freie Meinungsäußerung ohne klaren Lerneffekt bietet, sondern Schüler*innen auch zu substanziellen Umdenkprozessen anregen kann. Dies betont die Verantwortung des*der Lehrer*in. Die explorativen Hinweise auf Eigenheiten des Themas der Erkenntnistheorie würden für eine angemessene didaktische Reihenplanung – insbesondere im Hinblick auf das Anknüpfen an Präkonzepte – Konsequenzen haben.

Auch für mich persönlich sind diese Befunde aufschlussreich. Sie lassen mich meine Rolle als Lehrerin reflektieren und deuten an, dass die Verantwortung des*der Lehrer*in weit über die reine Vermittlung von Fachwissen hinausgeht. Die erfasste Verteilung erkenntnistheoretischer Positionen vor und nach der Unterrichtsreihe könnte durch die ungleiche didaktische Gewichtung der Inhalte beeinflusst worden sein. Dabei wurde mir bewusst, dass ich die Schüler*innen unbeabsichtigt zu bestimmten Meinungen und Konzepten gelenkt haben könnte. Dies erscheint insbesondere im Hinblick auf die Grundsätze des Gebots der Kontroversität sowie der weltanschaulichen Neutralität gemäß des Dresdner Konsenses problematisch (vgl. GDPhE 2016). Für meine zukünftige Unterrichtsplanung leite ich daraus den Anspruch ab, philosophische Inhalte nicht nur fachlich korrekt und curricular fundiert, sondern auch didaktisch ausgewogen zu gestalten.

Die Reflexion der methodischen Limitationen meines Projekts hat mir zudem die Diskrepanz zwischen theoretischer Modellierung und schulischer Praxis vor Augen geführt. Während Konzepte wie Akkommodation in der Theorie klar definiert sind, zeigte sich in der Umsetzung, wie schwierig sie unter realen Unterrichtsbedingungen gezielt zu fördern sind. Zeitmangel, Unterrichtsausfall, vorgegebene Strukturen durch Lehrwerke und die Komplexität schulischer Interaktionen erschwerten eine konsequente Anwendung didaktischer Theorien. Viele zentrale Entscheidungen, etwa zur Auswahl geeigneter Anomalien oder zur Passung von Unterrichtsmaterialien an Präkonzepte, mussten pragmatisch getroffen werden. Gleichzeitig habe ich erkannt, dass die Verbindung von Theorie und Praxis ein wesentliches Element meiner Professionalisierung darstellt. Die Auseinandersetzung mit der Konzeptwechsel-Theorie und der TRAP-Matrix hat mir neue Perspektiven auf den Unterricht eröffnet und liefert mir Orientierung für die Planung und Evaluation künftiger Unterrichtseinheiten. In meiner weiteren beruflichen Laufbahn möchte ich mich weiterhin an den Faktoren des Konzeptwechsels orientieren (vgl. Posner et al. 1982; Zimmermann 2016), die Erhebung und Auswertung von Präkonzepten fest in meine Planung integrieren, gezielt passende Anomalien auswählen und dort, wo es didaktisch sinnvoll erscheint, vom Lehrbuch oder der historischen Reihenfolge abweichen, um besser an die Vorstellungen der Schüler*innen anzuknüpfen.

6. Fazit

Ziel des Studienprojekts war es, zu untersuchen, wie häufig und in welcher Form sich Präkonzepte von Schüler*innen der EF im Philosophieunterricht verändern. Die aufgestellte Hypothese, dass Assimilation häufiger auftritt als keine Veränderung oder Akkommodation, konnte nicht bestätigt werden. Stattdessen zeigte sich explorativ ein deutliches Überwiegen von Akkommodationen. Aufgrund der kleinen, nicht zufälligen Stichprobe, der thematischen Fokussierung auf die Erkenntnistheorie sowie möglicher Verzerrungen durch Unterrichtsgestaltung und Operationalisierung sind die Ergebnisse jedoch nicht generalisierbar. Sie deuten vielmehr vorsichtig darauf hin, dass Philosophieunterricht unter bestimmten Bedingungen Konzeptveränderungen anstoßen kann und erkenntnistheoretische Präkonzepte möglicherweise besonders veränderungsanfällig sind. Für die philosophiedidaktische Praxis und meine eigene Professionalisierung lassen sich daraus einige Anhaltspunkte ableiten. Die Ergebnisse unterstreichen die Verantwortung von Lehrer*innen, da Philosophieunterricht offenbar Einfluss auf Präkonzepte der Schüler*innen nehmen kann. Zugleich verweist der spezifische Einfluss der thematischen Gewichtung

verschiedener Positionen auf die Konzeptveränderungen der Schüler*innen auf die Notwendigkeit, diese Positionen ausgewogen darzustellen. Darüber hinaus ergäben sich wichtige Hinweise für eine didaktisch fundierte und passgenaue Reihenplanung, sollte sich die Festigkeit von Präkonzepten tatsächlich themenspezifisch unterscheiden.

Zukünftige Forschung sollte die hier gewonnenen explorativen Ergebnisse durch größere Stichproben sowie Vergleiche zwischen Kursen, Schulen und Unterrichtsreihen auf eine solidere empirische Basis stellen. Die Befunde legen zudem nahe, dass die Festigkeit von Präkonzepten themenabhängig sein könnte. Künftige Studien könnten daher verschiedene philosophische Themenfelder systematisch untersuchen und Art, Stärke sowie Veränderbarkeit vorhandener Präkonzepte erfassen. Solche Erkenntnisse könnten die Planung passgenauer Unterrichtsverläufe erleichtern und eine differenziertere, adressatengerechte Bildung ermöglichen.

Literaturverzeichnis

- Audette, Lilian M./ Hammond, Marie S./Rochester, Natalie K. (2020): Methodological Issues With Coding Participants in Anonymous Psychological Longitudinal Studies, in: Educational and psychological measurement, 80(1), 163–185.
<https://doi.org/10.1177/0013164419843576>.
- Baur, Nina/Blasius, Jörg (2014): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden: Springer VS.
- Bohlmann, Markus (2025): Präkonzepte unterrichtspraktisch. Implikationen aus der empirischen Forschung zu Schüler:innenvorstellungen im Philosophie- und Ethikunterricht. [Unveröffentlichtes Manuskript, erscheint in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (ZDPE), 25(4)].
- Bohlmann, Markus/Verfers, Veronica (2019): Vorstellungen von Philosophielernenden zum Konzept der Tat. Ergebnisse einer experimentellen Studie im Design-Based Research, in: Bussmann, B./Tiedemann, M. (Hg.): Lebenswelt und Wissenschaft, Dresden, 141–162.
- Boelmann, Jan M. (2018): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren, Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Brosow, Frank (2019): Die DNA-Matrix des Philosophierens, in: Medien: Wissen– Können– Wollen, Dortmund, 47–49. <https://doi.org/10.17877/DE290R-20387>.
- Brosow, Frank (2020): TRAP-Mind Theory. Philosophizing as an educational Process, in: Journal of Didactics of Philosophy, 4, 4–33.
- Brosow, Frank (2024): Philosophieren mit der Matrix – eine Technik des Philosophierens, in: Bussmann, B. (Hg.): Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Grundlagen – Methoden – Praxis, Berlin, Heidelberg: J. B. Metzler.
- Burkard, Anne/Martena, Laura (2018): Zur Bedeutung von Präkonzepten im Philosophieunterricht: Theoretische Perspektiven und Möglichkeiten empirischer Forschung, in: Tiedemann, M. (Hg.): Werte und Wertevermittlung, Dresden, 9–28.
- Döring, Nicola (2023): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, 6. Aufl., Berlin/Heidelberg: Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2>.
- Gesellschaft für Didaktik der Philosophie und Ethik (GDPhE) (2016): Dresdner Konsens. Ein Konsenspapier zur Rolle der Fachdidaktik in der Lehrerbildung, Dresden.
<https://gdph.de/dresdner-konsens> [Zugriff: 17.08.2025].
- Henke, Roland W./Sewing, Eva-Maria/Schulze, Matthias/Aßmann, Lothar/Bergmann, Reiner (2015): Zugänge zur Philosophie. Einführungsphase. Schulbuch, Berlin: Cornelsen.
- Henze, Norbert (2013): Stochastik für Einsteiger. Eine Einführung in die faszinierende Welt des Zufalls, 10. Aufl., Wiesbaden: Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03077-3>.
- Herzmann, Petra/König, Johannes (2023): Forschungsmethoden im Lehramtsstudium: Zugänge und Perspektiven Forschenden Lernens, 1. Aufl., Verlag Julius Klinkhardt.
- Höppner, Nils (2024): Philosophische Präkonzepte verstehen: Eine Untersuchung der begrifflichen und methodischen Grundlagen, Berlin, Heidelberg: J.B. Metzler.

- Kattmann, Ulrich/Duit, Reinders/Gropengießer, Harald/Komorek, Michael (1997): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung, in: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 3, 3–18.
- Kelley, Donald R. (1996): Philodoxy: Mere opinion and the question of history, in: Journal of the History of Philosophy, 34 (1), 117–132.
- Mayring, Phillip (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Mayring, Phillip. (2023): Einführung in die qualitative Sozialforschung, 7. Aufl., Beltz Pädagogik.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein–Westfalen (Hrsg.) (2014): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule: Philosophie, Düsseldorf: MSB NRW.
https://lehrplannavigator.nrw.de/system/files/media/document/file/klp_gost_philosophie.pdf
- Möller, Ellen (2024): Ins Philosophieren finden mit Kürzesttexten. Abstrakte Zugänge zum Philosophieren mit Kindern. Eine empirische Studie, Berlin, Heidelberg.
- Nickerson, Raymond S. (1998): Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. Review of General Psychology, 2(2), 175–220.
- Peters, Martina/Peters, Jörg (2019): Philosophieren mit Gedankenexperimenten und Dilemmata: Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht, Bd. 3, Hamburg: Felix Mainer Verlag.
- Piaget, Jean (1929): The child's conception of the world, New York: Harcourt Brace.
- Posner, George J./Strike, Kenneth A./Hewson, Peter W./Gertzog, William A. (1982): Accomodation of a scientific conception: Towards a theory of conceptual change, in: Science Education, 66, 211–227.
- Tachtsoglou, Sarantis/König, Johannes (Hrsg.) (2017): Statistik für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler. Konzepte, Beispiele und Anwendungen in SPSS und R, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13437-2>.
- Teubler, Leonie (2019): Philosophische Gespräche in Schulräumen. Philosophieren im Zeichen des Hermes, Wiesbaden.
- Thein, Christian (2020): Präkonzepte und Gründe im lebensweltbezogenen Philosophieunterricht – Zur Relevanz der Gegenwartsphilosophie für die fachdidaktische Grundbildung, in: Torkler, R. (Hg.): Fachlichkeit und Fachdidaktik: Beiträge zur Lehrerbildung im Fach Ethik/Philosophie, Stuttgart, 155–169.
- Vorpohl, Jenny/Merkel, Linda (2024): Zwischen Neugier und Vermeidung. Religionsbezogene Studierendenkonzepte im Studiengang Lebensgestaltung–Ethik–Religionskunde, in: Schröder, S./Faustich, S. (Hg.): „Conceptual Change“ in den „weichen“ Schulfächern. Didaktische Herausforderungen für den kultur- und sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bielefeld, 175–224.
- Zentrum für Lehrer*innenbildung: Das Studienprojekt im Praxissemester. Prozessorientierte Handreichung für Studierende. Materialien zum Praxissemester in der Ausbildungsregion Köln. <https://zfl.uni->

koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Handreichung_Studienprojekt_Band_6.pdf [Zugriff: 07.08.2025].

Zimmermann, Peter (2016): Fachliche Klärung und didaktische Rekonstruktion, in: Pfister J./Zimmermann P. (Hg.): Neues Handbuch des Philosophie–Unterrichts, Stuttgart.

Züll, Cornelia (2015): Offene Fragen, in: GESIS Survey Guidelines, GESIS Leibniz–Institut für Sozialwissenschaften, Mannheim. https://doi.org/10.15465/gesis-sg_002.

Anhang

Anhang A: Fragebogen

Fragebogen

Wichtige Hinweise

- Die Teilnahme an diesem Fragebogen erfolgt **anonym**. Schreibe daher keinen Namen auf das Blatt.
- Der Fragebogen dient ausschließlich der Datenerhebung für mein Studienprojekt und hat keinerlei Auswirkungen auf dich persönlich.

Persönlicher Code

Um deine Antworten zuzuordnen, erstelle bitte einen individuellen Code, indem du folgende Angaben kombinierst.

1. Die ersten beiden Buchstaben des Vornamens deiner Mutter.
2. Die ersten beiden Buchstaben des Vornamens deines Vaters.
3. Die Anzahl deiner Geschwister.

Beispiel: Wenn Annas Mutter Julia heißt, ihr Vater Andreas und sie zwei Schwestern hat, lautet ihr Code JUAN02.

Trag deinen persönlichen Code in die Kästchen ein:

--	--	--	--	--	--

Lies die Aufgabenstellung sorgfältig durch. Zögere nicht, Fragen zu stellen, falls die Aufgabenstellung unklar ist.

1) Vervollständige den Satz, indem du die Antwort ankreuzt, die am besten zu deiner Meinung passt:

Mit Sicherheit weiß ich ...

- ☐ ... alles, was ich mit meinen Sinnen (z. B. sehen, hören, fühlen) wahrnehmen kann.
- ☐ ... nur Dinge, die ich logisch erklären oder beweisen kann.
- ☐ ... eigentlich nichts genau - ich konstruiere mir aus meinen Sinneseindrücken meine eigene Wirklichkeit.
- ☐ ... gar nichts.

2) Begründe deine Entscheidung:

Schreibe so viele Gründe auf, wie dir einfallen. Nutze dafür Begründungswörter wie „weil“, „aufgrund“, oder „denn“.

Wenn du keine Begründung findest, schreibe einfach: „Ich kann das nicht begründen.“

Anhang B: Kodierleitfaden

Ziel

Dieser Kodierleitfaden beschreibt das Vorgehen bei der Analyse schriftlicher Schüler*innenantworten im Hinblick auf das Argumentationsniveau. Die Analyse kombiniert induktive Kategorienbildung (inhaltliche Zusammenfassung der einzelnen Begründungen) mit deduktiver Kategorienanwendung (Zuordnung zu Reichweite und Quelle nach der TRAP-Matrix (vgl. Brosow 2020)).

Einheit der Analyse

- Schritt 1: einzelne Begründung als Kodiersegment.
- Schritt 2: gesamte Antwort als Kodiersegment.

Vorgehen

Schritt 1: Analyse einzelner Gründe

1. Induktive Kategorienbildung:
Alle von den Schüler*innen genannten Begründungen wurden inhaltlich gruppiert und zusammengefasst (z. B. „Möglichkeit der Täuschung“, „Neigung, Mathematik zu mögen“).
2. Deduktive Kategorienbildung nach TRAP-Matrix (Brosow 2020):
Die paraphrasierten Begründungen wurden hinsichtlich ihrer Quelle und Geltungsanspruchs analysiert.

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Keine Begründung	–	Es werden keine Gründe angegeben (vgl. ebd., S.26).	„Ich kann das nicht begründen“	Kodieren , wenn keinerlei Begründung oder nur eine Wiederholung der Aussage ohne Rechtfertigung erfolgt. Häufige Marker: „Ich kann das nicht begründen“
Persönlicher Grund	Persönliche Erfahrung	Die Begründung basiert auf persönlichen Gefühlen oder Erlebnissen (vgl. ebd., S. 26).	„Weil ich Mathe gerne mag“	Kodieren , wenn die Begründung direkt auf individuelle Gefühle, Vorlieben, Abneigungen oder persönliche Erlebnisse verweist. Häufige Marker: „Ich mag...“, „Nach

				meiner Erfahrung ...“.
Persönlicher Grund	Persönlicher Nutzen	Die Begründung stellt den individuellen Vorteil in den Vordergrund (vgl. ebd., S. 26).	„Weil ich es für sinnvoll empfinde, meine Sinneseindrücke nicht zu hinterfragen und mich auf sie zu verlassen“	Kodieren, wenn die Begründung den Vorteil für die eigene Person betont. Der Vorteil kann materiell, emotional oder pragmatisch sein. Auch dann kodieren, wenn ein objektiver Aspekt genannt wird, der jedoch ausschließlich im Rahmen des persönlichen Nutzens dargestellt wird. Häufige Marker: „weil es mir hilft...“, „ich kann dadurch...“
Persönlicher Grund	Persönliche Formulierung	Die Begründung enthält inhaltlich objektive Argumente, wird jedoch sprachlich als persönliche Erfahrung formuliert (vgl. ebd., S. 26).	„Weil ich oft merke dass meine Sicht auf die Dinge sich mit der Zeit verändert“	Kodieren, wenn objektive Argumente inhaltlich genannt, jedoch sprachlich in der Form persönlicher Erfahrung dargestellt werden. Nicht kodieren, wenn ein objektiver Grund in Ich-Form formuliert ist, ohne dass zusätzlich erkennbar wird, dass das Argument als persönliche Erfahrung verstanden werden soll. Häufige Marker: „Weil ich oft merke, dass...“, „Weil ich das Gefühl habe, dass...“

Gruppenspezifischer Grund	-	Die Begründung basiert auf einer Erfahrung oder Beobachtung einer bestimmten Gruppe oder einer Mehrheit von Menschen (vgl. ebd., S. 26).	„Ich glaube die meisten Leute kann man wahrscheinlich mit genug Einfluss und Manipulation alles glauben lassen“	Kodieren , wenn die Begründung eine Erfahrung, Beobachtung oder Überzeugung einer bestimmten Gruppe (z. B. Altersgruppe, Kultur, soziale Gruppe) oder der Mehrheit der Menschen beschreibt. Häufige Marker: „die meisten“, „viele“
Objektiver Grund	-	Die Begründung stützt sich auf objektives Denken oder ist so formuliert, dass sie den Anspruch erhebt, für alle Menschen gültig zu sein (vgl. ebd., S. 26).	„Weil die Sinne einen täuschen können, kann es sein das wir nicht genau die Wirklichkeit wahrnehmen, jeder nimmt zB Farben anders wahr“	Kodieren , wenn die Begründung den Anspruch erhebt, für alle Menschen gültig zu sein. Persönliche Erfahrungsbezüge fehlen oder werden explizit ausgeschlossen. Häufige Marker: „Grundsätzlich gilt...“, „Man...“, „Keiner...“, „Jeder...“

Schritt 2: Analyse der Gesamtargumentation

Die Antworten wurden insgesamt einer von vier Oberkategorien zugeordnet, die den TRAP-Niveaus entsprechen:

Kategorie	Definition	Kodierregeln
Argumentationsniveau 1 (Denken)	Die Gesamtargumentation besteht aus reinen Assoziationen ohne Begründungen (vgl. ebd., S. 26).	Jede einzelne Begründung fällt unter die Kategorie „Keine Begründung“.
Argumentationsniveau 2 (Nachdenken)	Die Gesamtargumentation besteht aus subjektiven Gründen (vgl. ebd., S. 26).	Jede einzelne Begründung fällt unter die Kategorie „Persönlicher Grund“.
Argumentationsniveau 3 (Argumentieren)	Die Gesamtargumentation besteht aus Gründen, die für eine bestimmte	Jede einzelne Begründung fällt unter die Kategorie

	Gruppe gelten und nachvollziehbar sind (vgl. ebd., S. 26).	„Gruppenspezifischer Grund“.
Argumentationsniveau 4 (Philosophieren)	Die Gesamtargumentation besteht aus objektiven Begründungen mit Anspruch auf Allgemeingültigkeit (vgl. ebd., S. 26).	Jede einzelne Begründung fällt unter die Kategorie „Objektiver Grund“.

Hinweise:

Insgesamt wurden die Kodierregeln auf die Kürze und Einfachheit der Antworten zugeschnitten, sodass die Einordnung meist problemlos war. Für umfangreichere oder komplexere Datensätze wäre eine Erweiterung des Kodierleitfadens notwendig, insbesondere bei Begründungen mit unterschiedlichen Argumentationsniveaus innerhalb eines Fragebogens.

Die qualitative Inhaltsanalyse erfolgte mit Hilfe von MAXQDA.

„JESUS, WOVON TRÄUMST DU GERADE?“ – CHANCEN UND GRENZEN DER BIBELDIDAKTISCHEN METHODE *BIBLIOLOG* FÜR EINEN EXISTENZIELL RELEVANTEN RELIGIONSUNTERRICHT

Betreut durch: Prof. Dr. Dr. Norbert Brieden (Katholische Religionslehre)

Abstract

Das vorliegende qualitative Studienprojekt untersucht das Potenzial der bibeldidaktischen Methode ‚Bibliolog‘ für einen existenziell ausgerichteten Religionsunterricht. Unter ‚Bibliolog‘ wird im Anschluss an Peter Pitzele/Uta Pohl-Patalong die interaktive sowie sinnproduktive Auseinandersetzung mit einem biblischen Text und seinen Akteur*innen verstanden: Im bibliologischen Prozess werden Teilnehmende schrittweise dazu eingeladen, sich mit biblischen Figuren zu identifizieren, aus ihrer Perspektive heraus konkrete Fragen zu beantworten und infolgedessen ihre Gedanken-/Gefühlswelt zu erkunden. Hierdurch kann sich eine Vielfalt an verschiedenen Assoziationen und Textdeutungen konstituieren.

Die Durchführung des Projekts erfolgte im Rahmen eines Religionsunterrichts der Jahrgangsstufe 6: Im Nachgang einer eigens angeleiteten Bibliologeinheit rückte das innere Erleben teilnehmender Schüler*innen in den Fokus der Untersuchungen und wurde per leitfadengestützter Interviews erhoben. Die transkribierten Interviewdaten wurden mittels Qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet, wobei die vielschichtigen Perspektiven der Interviewpartner*innen anhand deduktiver sowie induktiver Kategorien rekonstruiert wurden. An den empirischen Befunden zeichnen sich je individuelle Antworttendenzen und subjektive Bibliologerfahrungen ab. Diese sprechen für eine hermeneutische Offenheit der Methode: Mit ihr scheint ein Raum geschaffen, in dem (mitunter gegenläufige) Deutungen des biblischen Textes in ihrer Diversität wahrgenommen, ausgehalten und gewürdigt werden, was von den Befragten als Bereicherung empfunden wird. Auch bei einer Verdichtung ihrer spezifischen Kategoriensysteme zu sogenannten Typen ergibt sich kein eindimensionales, sondern vielmehr plurales Gesamtbild mit verbindenden Gemeinsamkeiten und einzigartigen Denkansätzen. Diese geben Prozesse existenzieller Bedeutungssuche sowie auch kritische, selbstwirksame Distanzhaltungen gegenüber dem Bibeltext, zu erkennen.

1. Einleitung

„Jesus, wovon träumst du gerade?“ – Mit dieser Frage wird 25 Sechstklässler*innen nicht weniger als die Deutungshoheit über einen Teil der biblischen *Sturmstillung* (Mk 4,35–41) überantwortet. Bei der Begegnung mit diesem Text und seinen Akteur*innen – u. a. mit einem Jesus, der inmitten eines Sturms schläft und von seinen Jünger*innen aufgeweckt werden muss, bevor er zur rettenden Wundertat schreitet – werden die angesprochenen Schüler*innen zu einem Perspektivwechsel eingeladen: *Was, wenn ich Jesus wäre?* Insofern dieses Gedankenexperiment (sc. die Einfühlung in eine biblische Figur) in ihnen resoniert, kann es eine Vielzahl subjektiver Denk- und Redebeiträge inspirieren. Diese lassen auf Prozesse sinnstiftender Identifikation schließen, ergeben mindestens aber das plurale Ergebnis eines Dialogs mit der Bibel: ‚Biblio-log‘.

Bei der Erkundung des Innenlebens biblischer Figuren kommt es zu ambivalenten Erfahrungen der Nähe und Distanz, des Verstehens und Irritiert-Seins, der Bedeutungsfindung und Opposition. Gerade dieser Erfahrungsreichtum bildet den Ausgangspunkt des vorliegenden qualitativen Forschungsprojekts, dessen Erkenntnisinteresse auf das innere Erleben von Bibliolog-Teilnehmenden, konkret von vier Schüler*innen der Jahrgangsstufe 6, ausgerichtet ist. Mittels leitfadengestützter Interviews wird ihre Expertise erhoben und entlang der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring ausgewertet, um zuletzt das Potenzial der Methode (einschließlich möglicher Chancen und Grenzen) zu erörtern. Die Ergebnisse werden zeigen, dass die Perspektiven der Teilnehmenden auf den erlebten Bibliolog ebenso wenig vereindeutigt, wie ihre Verstehenszugänge zur Bibelstelle, verengt werden können. So lassen sich die Interviews zu je individuellen Typen verdichten, was einmal mehr nahelegt: Wo *Bibliolog* Eingang in den Religionsunterricht findet, dort wird Mehrstimmigkeit gehört, Deutungsmacht pluralisiert und die Bibel als kreativer Erprobungsraum für Empathie, Selbstreflexion und Ambiguitätstoleranz angeboten.

Auf dem Weg hin zu diesem Schluss gliedert sich die Arbeit in folgende Schritte: Für einen Nachvollzug zentraler theoretischer Hintergründe werden in Kapitel 2 zunächst terminologische, methodische und konzeptionelle Grundlinien von *Bibliolog* nachgezeichnet (Kapitel 2.1) und existenzielle Lernchancen sowie hermeneutische Herausforderungen reflektiert (Kapitel 2.2). Hieran anschließend kann in Kapitel 3 die leitende Forschungsfrage präzisiert und in Kapitel 4 das gewählte Forschungsdesign dreifach ausdifferenziert werden: Nach einer situativ-konkreten Darstellung des Forschungsfeldes (Kapitel 4.1) wird der Einsatz leitfadengestützter Expert*inneninterviews zur Datenerhebung (Kapitel 4.2) sowie die Anwendung der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring zur Datenauswertung skizziert (Kapitel 4.3). Welche empirischen Ergebnisse dieses theoretische Design in praktischer Umsetzung erzielt, wird zum Thema von Kapitel 5: Dieses umfasst die analyserelevanten Kategorien (Kapitel 5.1), deren Systematisierung (Kapitel 5.2) sowie zuletzt eine Diskussion der Chancen und Grenzen von *Bibliolog* (Kapitel 5.3). Zuletzt bietet ein Fazit eine Zusammenschau der gewonnenen Einsichten (Kapitel 6).

2. Theoretische Hintergründe des Forschungsfeldes *Bibliolog*

Der jüdische Psychodramatiker und Literaturwissenschaftler Peter Pitzele hat dem *Bibliolog* nicht nur eine spezifische Prägung verliehen, sondern diesen in seiner Monografie *Scripture Windows. Toward a Practice of Bibliodrama*¹ sogar erstmalig begründet.

¹ ‚Bibliodrama‘ aus Pitzeles *Scripture Windows* (1998) entspricht dem mittlerweile im deutschsprachigen Diskurs etablierten ‚Bibliolog‘.

International wurden die Grundlinien des US-Amerikaners affirmativ aufgenommen und fortgeführt: Für den deutschsprachigen Bibliologdiskurs hat vor allem Uta Pohl-Patalong wichtige Rezeptionsarbeit geleistet sowie auch bedeutende eigene Akzente gesetzt.²

2.1 ‚Gespräch mit der Bibel‘ – Terminologische, konzeptionelle und methodische Grundlinien

Die Prämisse eines jeden Bibliologs besteht darin, dass die Kluft zwischen *Text von damals* und *Menschen von heute* durch bestimmtes methodisches Handeln überbrückt werden kann.³ Dieses Handeln schöpft aus zwei Quellen: Mit Reminiszenzen an die Auslegungstradition des Midrasch⁴ kann erstens *ausgehend* vom geschriebenen Bibelwort, dem sogenannten ‚schwarzen Feuer‘, ein Verstehensprozess in Gang gesetzt werden (‚Exegese‘); zweitens lädt auch der Wortzwischenraum auf dem leeren Papierblatt, das sogenannte ‚weiße Feuer‘, dazu ein, sich selbst *in* die jeweiligen Verse einzutragen (‚Eisegese‘⁵).⁶ Ein Bibliolog⁷ ist somit dialogisch konzipiert, als spielerisches Miteinander und erkenntnisreiche Interaktion zwischen Bibeltext und Rezipient*in – kurz: als ‚Gespräch mit der Bibel‘. Die Methode verortet sich innerhalb eines rezeptionsästhetischen Horizonts, insofern sie die Frage nach einer ursprünglichen Verfasserabsicht hinter eine Anerkennung der Rezipient*innen als Subjekte der Sinnkonstruktion zurücktreten lässt.⁸ Subjektiven Sinn lässt Bibliolog vor allem im *weißen Feuer* zur Entfaltung kommen: Dieses lodert auf, wo Fragen offen, Zusammenhänge unklar oder bestimmte Figuren stumm bleiben; wo dem biblischen Text also sogenannte ‚Leerstellen‘⁹ (Wolfgang Iser) eingesetzt sind. Die Aufmerksamkeit wird demnach nicht nur auf das explizit Geschriebene, sondern gerade auf das Verschwiegene oder implizit Angedeutete, auf all die offenen Gedanken, Fragen und Vermutungen gerichtet, die allzu häufig von letztgültigen Autoritäten besetzt werden.

Den situativen Rahmen für einen Bibliolog können unterschiedliche Kontexte formen, darunter auch Stunden im Religionsunterricht;¹⁰ hier ist besonders von Vorteil, dass für einen gelingenden Verlauf keinerlei Vorkenntnisse im Bereich der Biblischen Theologie vonnöten sind.¹¹ Lediglich zwei Grundregeln sollten den Teilnehmenden bekannt sein: 1) Keine Aussage ist falsch. 2) Jede*r darf etwas sagen, aber niemand wird zu einem Beitrag aufgefordert; die passive Rolle als Zuhörer*in ist vollends und jederzeit legitim.¹² Erst unter Erfüllung dieser zwei Startbedingungen kann laut Pitzele ein geschützter Raum entstehen, in dem Teilnehmende sich vertrauensvoll auf alle weiteren Schritte einlassen können.¹³ Diese lassen sich wie folgt systematisieren: Die Leitung eröffnet den bibliologischen „Spielraum“¹⁴ mit einem *Prolog* als formaler Wegbereitung. Hierin verbalisiert sie die zwei Grundregeln, legt Potenziale der Methode dar und stellt eine sichere sowie zugleich motivierende Atmosphäre her.¹⁵ Als eine dann auch inhaltliche Wegbereitung dient die anschließende *Hinführung*, in der die Gruppe in die konkrete Zeit und Szenerie eines

² Vgl. z. B. ihre 2013 erschienene maßgebende Monografie *Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule*.

³ Vgl. Pitzele, 1998, S. 27; Pohl-Patalong, 2016, 1.2.

⁴ Für einen hier nicht leistbaren Nachvollzug des Midrasch als Form jüdisch-rabbinischer Textauslegung vgl. weiterführend Talabardon, 2012.

⁵ Zum Begriffspaar ‚Ex-/Eisegese‘ vgl. Roose, 2019, S. 165.

⁶ Vgl. Pohl-Patalong, 2013, S. 26f.; Braun, 2021, S. 281. Zum biblisch verankerten Begriff des ‚Feuers‘ als Ausdruck von G*ttes Wort vgl. Jer 23,19: „Ist nicht mein Wort so: wie Feuer – Spruch des HERRN – und wie ein Hammer, der Felsen zerschmettert?“

⁷ Vgl. zudem die griechische Etymologie von βιβλος (dt. ‚Buch‘) und λόγος (dt. ‚Wort‘).

⁸ Vgl. Dieckmann-von Büнау, 2007, 1.1.

⁹ Für den Ansatz der ‚Leerstellen‘ vgl. paradigmatisch Iser, 1976, bes. S. 280–315.

¹⁰ Vgl. Pohl-Patalong, 2016, 1.2.

¹¹ Vgl. ebd., 2.

¹² Vgl. dies., 2013, S. 74.

¹³ Vgl. Pitzele, 1998, S. 127.

¹⁴ Pohl-Patalong, 2013, S. 72.

¹⁵ Vgl. ebd., S. 72–74.

ausgewählten biblischen Textes hineinbegleitet wird – hier kann die Leitung etwa eine Zeitreise erzählerisch inszenieren und nötige Vorverständnisse grundlegen.¹⁶ Der Kern des *Bibliologs* besteht in der *trance*, in deren Verlauf die Teilnehmenden eingeladen werden, sich nach schrittweiser Textrezitation in eine biblische Figur einzufühlen und aus ihrer Rolle heraus Fragen zu beantworten (*enroling*).¹⁷ Die hierzu geäußerten Beiträge werden von der Leitung in Form des *echoing* gespiegelt.¹⁸ Diese verbale Verstärkung soll in Verbindung mit dem seltener eingesetzten *interviewing*¹⁹ allem Gesagten eine Daseinsberechtigung einräumen. Abgeschlossen wird die Bibliologerfahrung durch einen *Epilog*, in dem die Leitung die Teilnehmenden in ihre gegenwärtige Realität zurückkehren und ihre Rollen ablegen lässt (*deroling*). Wurden sie bislang ausschließlich mit den Namen biblischer Figuren angesprochen, wird den Teilnehmenden nun ihre reale Identität bewusst gemacht und dabei geholfen, die eingenommenen Perspektiven wieder aufzulösen.²⁰ Das gesamte Szenario schließt mit einer ganzheitlichen Rezitation des Bibeltextes – einer letzten Wahrnehmung des *schwarzen Feuers*.²¹

2.2 Existenzielle Lernchancen und hermeneutische Herausforderungen

Bibliolog wird zu einem sinnvollen bibeldidaktischen Geschehen und erreicht, „[d]ass Menschen biblische Texte als relevant für ihr *Leben* entdecken“²², wenn die Kluft zwischen biblischer und heutiger Lebenswirklichkeit überbrückt wird. Es stellt sich hier die Frage nach einer konkreten Schnittstelle beider Welten – des Textes und der Leser*innen.²³ Bei folgender Überlegung lässt sich ansetzen: Jede*r war schon einmal voll *Angst* wie ein Jakob, der sich der Bedrohung durch seinen Bruder bewusst wird (Gen 32,8) – voll *Trauer* und *Ekel* wie ein Ijob, der sich angesichts massiver Verlusterfahrungen von G*tt missachtet fühlt (Ijob 30,31.10,1) – voll *Wut* wie ein Mose, der sich in der Wüste nicht durchzusetzen weiß (Ex 16,20) – oder voll *Freude* und *Überraschung* wie eine Maria, die zusammen mit ihren Begleiterinnen Jesu Grab leer vorfindet (Mt 28,8). Wie durch die Einbettung der sechs „Basisemotionen“²⁴ in ein biblisches Umfeld deutlich wird, spiegelt die Bibel eine Vielfalt an inneren Gefühlslagen, weswegen sie gar als „Buch der Emotionen“²⁵ verstanden werden kann. Ergänzt um die Erkenntnis, dass Emotionalität als notwendige Bedingung für einen gelingenden Lernprozess zu fassen ist,²⁶ sowie den Anspruch an Religionsunterricht, Schüler*innen in ihrer Empathiefähigkeit zu unterstützen,²⁷ scheint die Methode *Bibliolog* wertvolle Lernchancen bereitzuhalten: In einem Zustand der „Verfremdung biblischer Personen“²⁸ bzw. im „Schutz der Rolle“²⁹ eröffnet er nämlich einen sicheren Raum, in dem Teilnehmende empathische „Einfühlung“³⁰, selbstreflexive Gefühlswahrnehmung sowie dann auch die Verbalisierung ihrer Emotionen erproben können.³¹ *Bibliolog* birgt mithin das Potenzial, im Spannungsfeld fremder Texte vertraute Gefühle erkenn- und spürbar werden zu lassen, die nicht nur im biblischen Universum, sondern auch in heutigen Lebenswirklichkeiten „existenzielle Grunderfahrungen“³² ausmachen. Insofern dieser

¹⁶ Vgl. Pohl-Patalong, 2013, S. 74–77.

¹⁷ Vgl. ebd., S. 77f.28; dies., 2016, 3.

¹⁸ Vgl. dies., 2013, S. 64–69.

¹⁹ Vgl. hierzu ebd., S. 70–72.

²⁰ Vgl. ebd., S. 77f.

²¹ Vgl. ebd., S. 78f.

²² Dies., 2016, 1.1.

²³ Vgl. hierzu Schambeck, 2015, 1.

²⁴ Vgl. Ekman, 1993, S. 384–392. Vgl. hierzu auch Damasio, 2004, S. 67f.

²⁵ Pohl-Patalong, 2022, S. 133.

²⁶ Vgl. Kohler-Spiegel, 2016, S. 292. Vgl. hierzu auch Damasio, 2004, S. 353f.

²⁷ Vgl. Kohler-Spiegel, 2016, S. 301.

²⁸ Naurath, 2017, 3.2.3.

²⁹ Pohl-Patalong, 2022, S. 148.

³⁰ Ebd., S. 141.

³¹ Vgl. ebd., S. 142.

³² Ebd., S. 143.

Anschluss gelingt und Teilnehmende durch das Eintauchen in die *Welt des Textes* bestimmte Gefühle als „anthropologische Konstanten“³³ nachempfinden können, wird *Bibliolog* zu einer *existenziellen* Lerngelegenheit und stellt wichtige Weichen auf dem Weg hin zu emotionaler Kompetenz³⁴. Doch bei der Einsicht, dass Emotionen als Brücke zwischen Text und Rezipient*in dienen können,³⁵ bleibt bibliologisches Lernen nicht stehen: Vielmehr schlägt es den Bogen zurück zum Text und wirft die Frage danach auf, wer als Subjekt von dessen Auslegung eigentlich die Deutungshoheit behält.

Dass biblische Texte auf den Verstehensprozess ihrer Ausleger*innen angewiesen sind, ist Konsens der Rezeptionsästhetik³⁶ und wird mit Blick auf Ilers Prinzip der *Leerstellen* nochmals deutlicher. Hanna Roose gibt hierbei kritisch zu bedenken, dass die leitende Bibliologin zur autoritären Kontrollinstanz werde, indem sie den bibliologischen Raum durch ihr eigenes Textverständnis präge und so letztlich begrenze.³⁷ Denn nicht nur das subjektive Ausfüllen von Leerstellen, sondern bereits das vorausgehende Ausweisen derselben müsse als „Produkt der Interpretation“³⁸ verstanden werden. In diesem dekonstruktivistischen Ansatz wird die Trennlinie von *Ex-* und *Eisegese* fluide: Laut Roose komme es auch im methodischen Handeln der Leitung zwangsläufig zu *eisegetischen* Einschlägen, eben wenn diese Leerstellen *in* den Text *hineinlese*.³⁹ Jene gibt daher zur Diskussion frei, ob die didaktische Prägung der Leitung nicht zur Folge habe, dass ihr die „alleinige Deutungshoheit“⁴⁰ über den Text zufalle.⁴¹ Mit anderen Worten muss folgende Herausforderung anerkannt werden: Die Leitung soll zwar die nötigen Grenzen schaffen, die es für einen sicheren Bibliolograum braucht, aber sich aus diesem so weit zurückziehen, dass sie nicht letztlich doch eine hermeneutische Monopolstellung einnimmt.

3. Forschungsfrage

Das oben eingegrenzte Forschungsfeld eröffnet durch subjektive Prozesse der Einfühlung biblische Deutungsräume und spannt einen *qualitativen* Forschungshorizont auf, der sich an folgendem Grundverständnis orientiert: (Soziale) Wirklichkeit wird *konstruiert*; sie ist das Produkt subjektiver Denk- und Verhaltensmuster und verweist zurück auf die beteiligten Denker*innen und Handlungsträger*innen.⁴² Das vorliegende Studienprojekt nähert sich dem sozialen Phänomen *Bibliolog* über das Innenleben ebendieser Akteur*innen – „über die Perspektiven und Deutungen der Lehrpersonen und Schüler*innen“⁴³ – und setzt es sich zum Ziel, die im Bibliologgeschehen situativ erbrachten *Konstruktionsleistungen* von Schüler*innen (sogenannte ‚Konstruktionen erster Ordnung‘) zu erheben, auszuwerten und zu *re-konstruieren* (sogenannte ‚Konstruktionen zweiter Ordnung‘).⁴⁴

Vor den in Kapitel 2 erhellten theoretischen Hintergründen kann dieses Forschungsvorhaben konkretisiert werden: *Bibliolog* wurde in vielfacher Hinsicht als offener Raum ausgewiesen, der zu subjektiver Bedeutungsfindung einlädt. Ein mögliches

³³ Pohl-Patalong, 2022, S. 140.

³⁴ Vgl. ebd., S. 142. Nach Naurath (2017, 3.2.4.) bedeutet emotionale Kompetenz, „neben dem Wissen, Verstehen, Einschätzen von eigenen und fremden Emotionen auch, eigene Emotionen in sein Selbstbild zu integrieren, zu reflektieren und zu regulieren.“

³⁵ Vgl. Pohl-Patalong, 2022, S. 139.

³⁶ Vgl. dies., 2013, S. 92.

³⁷ Vgl. ebd., S. 95–99.

³⁸ Roose, 2019, S. 168 (im Original kursiv).

³⁹ Vgl. ebd.: „Die Frage, wo die Teilnehmenden Leerstellen sehen, ist nicht vorgesehen.“

⁴⁰ Ebd.

⁴¹ Vgl. ebd.

⁴² Vgl. ebd.

⁴³ Herzmann/König, 2023, S. 24.

⁴⁴ Vgl. ebd., S. 35.

Erkenntnisinteresse gilt somit der Innensicht teilnehmender Schüler*innen, näher gesagt: dem kognitiven sowie auch emotionalen Verhältnis, in das diese sich selbst zum Bibeltext setzen, ihrem Einfühlungsvermögen gegenüber biblischen Figuren sowie auch ihrer existenziellen Bedeutungsfindung angesichts eigener Lebenserfahrungen. Unter Einbezug sowohl existenzieller Lernchancen als auch hermeneutischer Herausforderungen lässt sich die Forschungsfrage wie folgt präzisieren:

Inwiefern eröffnet die bibeldidaktische Methode *Bibliolog* einen sinnverstehenden Raum, in dem Schüler*innen die existenzielle Bedeutung von Bibeltexten erfahrungsgestützt erschließen und zu Subjekten im Prozess der Sinnkonstruktion werden können?

4. Forschungsdesign: Ein methodischer Dreischritt

Zur Erforschung dieser Fragestellung wird einem methodischen Dreischritt gefolgt: Erstens wird das Forschungsfeld (eine Bibliologieinheit) auf Basis des in Kapitel 2 gelegten methodischen Fundaments eigens konstituiert; zweitens werden die Perspektiven teilnehmender Schüler*innen per Interview erhoben; drittens werden die Interviews regelgeleitet transkribiert und mit Blick auf die Forschungsfrage ausgewertet.

4.1 Forschungsfeld: Bibliolog zur *Sturmstillung* (Mk 4,35–41)

Bei der Planung und Durchführung eines aktivierenden Bibliologs gilt anzuerkennen, dass dieser immer auch ein „Wagnis“ ist, da er dazu auffordert, „das gesicherte Terrain von Wissen und Kontrolle über weite Strecken zu verlassen“⁴⁵. Sich auf das bibliologische Geschehen einzulassen, erfordert von Teilnehmenden daher nicht nur Mut, sondern auch einen Vorschuss an Vertrauen – in die jeweilige Leitungsperson, gemäß einer ‚Hermeneutik des Zutrauens‘ aber auch in den jeweiligen Bibeltext.⁴⁶ Mit Pohl-Patalong lassen sich zentrale Kriterien zur Auswahl einer geeigneten Textgrundlage fixieren: Ihr zufolge empfehlen sich gerade solche Texte, die (1) eine narrative Spannung entfalten und zur Identifikation mit Handlungsträger*innen einladen, die (2) Erfahrungsbereiche und Gefühlswelten berühren, die Schüler*innen (zumindest annähernd) vertraut sind,⁴⁷ und die (3) keine potenziell schmerzbesetzten Grenzen überschreiten, indem sie bspw. die emotionale Involviertheit der Teilnehmenden überstrapazieren, Stereotype reproduzieren oder traumatische Ereignisse schildern (als sogenannte „texts of terror“).⁴⁸ Innerhalb von Texten, die diesen Kriterien entsprechen, können sämtliche Rollen gewählt werden, die entweder aus dem *schwarzen* oder aus dem *weißen Feuer* geschöpft sind (z. B. Personen, Tiere, Pflanzen oder Gegenstände).⁴⁹ Diesen Leitlinien sowie dann auch dem konkreten schulpraktischen Kontext (dem Religionsunterricht einer gymnasialen Jahrgangsstufe 6) scheint die sogenannte ‚Sturmstillung‘ in Mk 4,35–41 gerecht zu werden. Basierend auf einer sprachlich adaptierten Textfassung der *Gute Nachricht Bibel* lautet die Erzählung:

Mk 4,35 An einem Abend sagte Jesus zu seinen Jünger*innen: „Kommt, wir fahren zum anderen Ufer des Sees hinüber!“ **36** Die Jünger*innen verabschiedeten sich von den anderen Leuten und stiegen in das Boot, in dem Jesus saß. Dann fuhren sie los und wurden noch von ein paar weiteren Booten begleitet. **37** Plötzlich kam ein heftiger Sturm auf. Die Wellen waren

⁴⁵ Aigner, 2015, S. 373.

⁴⁶ Vgl. ebd.

⁴⁷ Hier verdienen auch negative Gefühle Beachtung (vgl. Naurath, 2017, 3.2). Für die Bedeutsamkeit einer Repräsentation gerade von Wut in Bibliologen mit Heranwachsenden vgl. zudem Lehnen, 2006, S. 152.

⁴⁸ Zur Textwahl vgl. Pohl-Patalong, 2013, S. 47–53. Als „texts of terror“ kategorisiert Pohl-Patalong diejenigen Narrative, die zu psychischen Triggern werden können; vgl. dies., 2022, S. 147f.: Neben offen gewalttätigen Texten wie Vergewaltigungs-, Mord- oder Kreuzigungsszenen sind auch all jene Texte kritisch zu hinterfragen, die in Einzelfällen negativ besetzte Erinnerungen wachrufen können, bspw. wenn sie mit Krankheits-, Behinderungs-, Flucht- oder Mobbing Erfahrungen in Verbindung stehen (vgl. ebd.).

⁴⁹ Zur Rollenwahl vgl. Pohl-Patalong, 2013, S. 61–64. Besondere Behutsamkeit empfiehlt dies. für die „Jesusrolle“ – von der „Gottesrolle“ sei abzuraten (vgl. ebd.).

so hoch und gewaltig, dass sie ins Boot schwappten und dieses allmählich mit Wasser füllten. **38** Jesus aber lag hinten im Boot auf einem Kissen und schlief. Die Jünger*innen weckten ihn auf und riefen: „Lehrer, kümmert es dich nicht, dass wir untergehen?“ **39** Da stand Jesus auf, sprach ein Machtwort zu dem Sturm und befahl dem tobenden See: „Schweig! Sei still!“ Kurz darauf legte sich der Wind und es wurde ganz still. **40** Jesus fragte seine Jünger*innen: „Warum habt ihr solche Angst? Habt ihr denn immer noch kein Vertrauen?“ **41** Da ergriff die Jünger*innen große Ehrfurcht und sie fragten sich: „Wer ist dieser Jesus nur, dass ihm sogar Wind und Wellen gehorchen?!“

Im Verlauf eines ca. 45-minütigen Bibliologs, der durch seine Einbettung in eine schulische Doppelstunde sorgfältig vor- und nachbereitet werden konnte, wurden insgesamt 25 Sechstklässler*innen zur schrittweisen Einfühlung in folgende Figuren/Rollen eingeladen:

1. **Person aus der Menschenmenge** (am Ufer), was fühlst du, als du beobachtest, wie die Boote gegen den Sturm ankämpfen? (nach V. 37)
2. **Jesus**, wovon träumst du gerade? (nach V. 38)
3. **Jünger*in**, was geht dir durch den Kopf, als Jesus euch fragt: „Warum habt ihr solche Angst? Habt ihr denn immer noch kein Vertrauen?“ (nach V. 40)
4. **Möwe** (über dem Boot), wer ist dieser Jesus für dich persönlich? (nach V. 41)

Unterstützt durch die Fachlehrerin, die das Bibliologgeschehen als Außenstehende mithilfe eines vorstrukturierten Beobachtungsbogens protokollierte, konnten besonders eindrucksvolle Beiträge, Verhaltensweisen und Dynamiken in allen vier Perspektivübernahmen gesichert werden.⁵⁰ Diese (non-)verbale Schüler*innenaktivität sollte jedoch von vornherein nur skizzenhaft dokumentiert und *nicht* im Detail untersucht werden, um die bewertungsfreie, vertrauliche Qualität des Bibliologs zu erhalten. Allein die Interviews in dessen Nachgang werden zum Gegenstand einer methodischen Auswertung.

4.2 Datenerhebung: Interviews und Befragungssample

Die vorliegende Arbeit nimmt die Gefühlslagen, Perspektiven und Deutungen – kurz: die erlebte Wirklichkeit der teilnehmenden Schüler*innen ernst und erkennt sie als vollwertige Expert*innen des Bibliologs an: *Ihre* Expertise gilt es zu erheben und auf die leitende Forschungsfrage hin zu untersuchen. Für die Wahl einer hierfür geeigneten Methodik lässt sich erneut auf Grundlagen qualitativer Forschung rekurren, im Näheren auf die sogenannten ‚Sinnkonzepte‘ nach Petra Herzmann und Johannes König.⁵¹ Mit einem auf ‚subjektiven Sinn‘ ausgerichteten Erkenntnisziel sollen nachfolgend ‚subjektiv-intentionale Sinngehalte‘ rekonstruiert und also individuelle Gedankenwelten eingehend untersucht werden, wobei mit Ausrichtung auf ‚sozialen Sinn‘ auch übergreifende Typen und Deutungsmuster identifiziert werden können.⁵² Insofern der Fokus auf dem subjektiven Erleben der Schüler*innen liegt, empfiehlt sich nach Maßgabe von Herzmann/König der Einsatz leitfadengestützter Interviews.⁵³ Diese wurden mit einem Sample bestehend aus vier Sechstklässler*innen (Ø 12 Jahre) durchgeführt, die sich für eine Befragung (zwei Tage nach dem Bibliolog) bereiterklärten und mit den Pseudonymen *Oskar*, *Aurelia*, *Jona* und *Marta* benannt wurden. Die durchschnittlich 25-minütigen Interviewgespräche wurden in Orientierung an einer spezifischen Leitfadenstruktur nach Angela Schmitz konzipiert.⁵⁴

⁵⁰ Beispielhafte S*S-Beiträge zu Frage 1 lauteten: „Ich habe Angst und überlege, Hilfe zu holen“, „Ich hoffe, dass noch ein Wunder passieren kann“ – zu Frage 2: „Ich verliere mich im ganzen Universum“, „Ich träume davon, dass ich auf einem ganz weichen Schaf schlafe“ – zu Frage 3: „Ganz ehrlich, hätten wir dich nicht geweckt, hättest du einfach weiter geschlafen“, „Ich bin wütend und genervt von Jesus, aber auch ziemlich erleichtert“ – und zu Frage 4: „Ich bin überrascht, was Menschen heutzutage alles können. Naja, ich flieg jetzt mal weiter“, „Ich glaube, das war alles nur Zufall“.

⁵¹ Vgl. Herzmann/König, 2023, S. 69; in Anlehnung an Lamnek/Krell, 2016.

⁵² Vgl. ebd.

⁵³ Vgl. ebd.

⁵⁴ Vgl. Schmitz, 2016, S. 458.

Demnach gliedern sich insgesamt neun theoretisch gestützte Leitfragen bzw. Erzählstimuli jeweils in die Unterkategorien ‚Inhaltliche Aspekte – Aufrechterhaltungsfragen – Nachfragen‘ auf und stellen hiermit eine breite Gesprächsgrundlage sicher (s. Anhang I).⁵⁵ Alle vier Interviews wurden zunächst per Audioaufnahme aufgezeichnet und anschließend nach spezifischen Regeln transkribiert.⁵⁶

4.3 Datenauswertung: Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

In Anwendung dieser verbalen Erhebungsmethodik mit wörtlicher Übertragung wurde ein umfangreiches Datenmaterial generiert, für dessen Auswertung sich mit Herzmann/König eine ‚kategorienbezogene Interpretation‘ anbietet.⁵⁷ Im Sinne einer ‚intersubjektiven Nachvollziehbarkeit‘ – Gütekriterium qualitativer Forschung, mit dem die Plausibilität des Interpretationsprozesses für Dritte ausgesagt ist⁵⁸ – wird nachfolgend das kategoriale Auswertungsverfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse (QI) nach Philipp Mayring eingesetzt. Das übergeordnete Ziel dieser Methode besteht in der Verdichtung eines umfangreichen Datenmaterials durch systematische Textkodierung und -kategorisierung.⁵⁹ Das konkrete Vorgehen der Qualitativen Inhaltsanalyse lässt sich wie folgt darstellen:⁶⁰ Analyserelevante Kategorien werden (1) aus theoretischen Vorüberlegungen *deduziert* und im Text verankert sowie zugleich (2) ausgehend vom empirischen Datenmaterial *induktiv*, d. h. ohne theoretische Rückbindung, schrittweise entwickelt. Dieser Wechsel von *Deduktion* und *Induktion* ist kennzeichnend für die Qualitative Inhaltsanalyse und kann eine Vielfalt verschiedener Kategorien hervorbringen. Um diese im Prozess der Kodierung möglichst präzise voneinander abgrenzen zu können, werden sie (3) im Rahmen eines Kodierleitfadens (s. Anhang II) einzeln definiert, mit sogenannten ‚Ankerbeispielen‘ aus dem Textmaterial belegt und durch eine spezifische Kodierregel gesichert.⁶¹ Sobald unter Zuhilfenahme dieses Leitfadens (4) alle relevanten Textstellen kodiert und passenden Kategorien zugeordnet worden sind, erfolgt (5) die Erstellung individueller Kategoriensysteme (s. Anhang III). Dieser Schritt kann den analytischen Endpunkt bilden, wird aber für eine tiefergehende Verdichtung durch (6) die Bildung sogenannter ‚Typen‘ ergänzt. Mayring erwägt drei verschiedene Anhaltspunkte für eine solche *Typenanalyse*: die Beschreibung (a) „[b]esonders extreme[r]“⁶², (b) theoretisch interessanter und (c) besonders häufig vertretener Ausprägungen.⁶³ Nachfolgend werden markante Kategorienverteilungen unter Berücksichtigung von Häufigkeit sowie theoretischem Interesse *typisiert* und durch sogenannte ‚Prototypen‘ – „besonders repräsentative Beispiele“⁶⁴ aus dem Datenmaterial – gestützt. Die Ergebnisse dieser Analyse werden zuletzt im Hinblick auf die leitende Forschungsfrage interpretiert und diskutiert.

⁵⁵ Gerade im Dialog mit jungen Heranwachsenden hat es sich bewährt, eine Fülle an möglichen Anknüpfungspunkten anzubieten, um zeitweise aufkommende Pausen oder Anlaufschwierigkeiten behutsam und diskret auffangen zu können.

⁵⁶ Vgl. Herzmann/König, 2023, S. 67f.; in Anlehnung an Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2021, S. 219f. An späterer Stelle wird zwar der Wortlaut der Interviewantworten wiedergegeben, zugunsten der Leser*innenfreundlichkeit allerdings auf die nach Transkriptionsregeln erforderlichen Notationen für Mimik, Gestik etc. verzichtet – so z. B. auf Symbole für Pause (.), Betonung, Dehnung oder besonders **laute** oder ^oleise Intonationen.

⁵⁷ Vgl. Herzmann/König, 2023, S. 69.

⁵⁸ Ebd., S. 32.

⁵⁹ Vgl. ebd., S. 69f.

⁶⁰ Für einen Überblick über das Vorgehen der Qualitativen Inhaltsanalyse vgl. ebd., S. 69–72 sowie im Näheren Mayring, 2022, bes. S. 49–107.

⁶¹ Für dieses Schema von ‚Kategorie – Definition – Ankerbeispiele – Kodierregeln‘ vgl. Mayring, 2022, S. 100.

⁶² Ebd., S. 105.

⁶³ Vgl. ebd. Die Leistungen und Grenzen einer solchen ‚typisierenden Strukturierung‘ erwägt Mayring in ebd., S. 105f.

⁶⁴ Ebd., S. 105.

5. Forschungsergebnisse

Wenngleich die erhobenen Interviewdaten nicht vollumfänglich rekonstruiert werden können, soll mit Kapitel 5 dennoch ein möglichst repräsentativer Einblick in die Auswertung erfolgen. Hierfür wird entlang des Verfahrens der Qualitativen Inhaltsanalyse – zunächst der Prozess der Kategorienbildung und anschließend deren –systematisierung mit Blick auf die leitende Forschungsfrage nachvollzogen.

5.1 Deduktive und induktive Kategorienbildung

Wie im Verlauf von Kapitel 2 erkannt, konstruieren Akteur*innen des Forschungsfeldes *Bibliolog* vielschichtige subjektive Wirklichkeiten, die in Interviewgesprächen mit vier Schüler*innen erhoben wurden. Ausgehend von theoretischen Vorüberlegungen bildete die Deduktion von Kategorien den Anfangspunkt des Auswertungsprozesses: In Hinblick auf die konkretisierte Forschungsfrage sowie die erarbeitete Literaturbasis scheinen alle vier Interviews zunächst durch folgende Analyseeinheiten strukturiert werden zu können: In K1 (Inhaltliches Textverständnis) verdichten sich all jene Textstellen, in denen ein*e Befragte*r zentrale Aspekte des biblischen Inhalts wiedergibt, wobei aus der Erinnerung wiedergegebene wörtliche Zitate in Fettdruck/kursiv hervorgehoben sind; vgl. folgendes Ankerbeispiel, in dem Aurelia zentrale Redeteile der Bibelstelle wortgetreu reproduziert:

„Und dann haben die Jünger, glaube ich, ihn aufgeweckt und ihn gefragt: Stört es dich gar nicht, **dass wir gerade untergehen?** Und dann hat er halt den See zum Schweigen gebracht und hat zu den anderen Leuten gesagt: **Warum habt ihr solche Angst, habt ihr immer noch kein Vertrauen.** [...] Also, die Leute, die mit Jesus auf dem Schiff waren, waren dann ziemlich erstaunt auch und auch so ein bisschen ehrfürchtig. Und die haben sich auch gefragt: **Wer ist dieser Jesus überhaupt, dass ihm sogar Wind und Wellen gehorchen?**“ (Aurelia).

Unter einer weiteren Kategorie, K2 (Subjektwerdung im Prozess der Sinnkonstruktion / Deutungshoheit), versammeln sich diejenigen Äußerungen, die auf die eigenmächtige und hermeneutisch reflexive Produktion eines individuellen Textsinns schließen lassen; vgl. hierfür eine besonders prägnante, selbst-bewusste Aussage von Oskar:

„Also sie [die Bibelgeschichte; T.O.] wurde auf jeden Fall verändert und halt so, dass sie für mich Sinn ergeben hätte. [...] Also vielleicht hätte es auch ein anderes Ende genommen, oder es wäre eine komplett andere Geschichte gewesen, wenn quasi alle Personen da das getan hätten, was ich gesagt hätte oder was ich gefühlt hätte“ (Oskar).

Das emotionale Erleben der Bibliolog-Teilnehmenden wird in K3 (Emotionale Erfahrung) konkret zur Sprache gebracht – so findet Oskar es bspw. „*lustig*“, über die Gefühlswelt einer Möwe nachzudenken, und „*spannend*“, mit einer Zeitreise in die biblische Welt einzutauchen. Hiermit hängt dann auch K4 (Existenzielle Bedeutung / Lebensweltbezug) eng zusammen, der gemäß Interviewpassagen kodiert werden, die konkrete Bezüge zur Lebenswirklichkeit der Schüler*innen offenlegen. Einen solchen existenziellen Transfer leistet Jona in vertiefter Weise, wenn er bspw. Jesu Gelassenheit angesichts des Seesturms mit seinem inneren Zustand vor einer Mathematikprüfung vergleicht und zu folgender Erkenntnis gelangt: „*[Z]um Beispiel vor der Mathearbeit bin ich ruhig und gelassen, aber jetzt nicht so krass, wie Jesus es war*“. Inwieweit die Befragten den methodischen Kern des Bibliologs, sc. die Einfühlung in eine biblische Figur bzw. deren Perspektivübernahme, jeweils verinnerlichen konnten, wird in Form von K5 (Identifikationspotenzial) und K6 (Empathiefähigkeit) expliziert: Die Eindrücke der Schüler*innen reichen hier von einer empfundenen Distanz gegenüber Jesus (vgl. Aurelia: „*Also, eigentlich war es [der Perspektivwechsel; T.O.] bei allen relativ leicht, außer bei Jesus*“) oder der Möwe (vgl. Marta: „*[...] man denkt nicht so oft darüber nach, wie es jetzt wäre, eine Möwe zu sein*“) bis hin zu einer emotionalen Nähe gerade zu Jesus mit ausformulierten Gedanken aus dessen Perspektive; vgl. Jona: „*Ich hab einfach so gedacht: Ich bin zum Beispiel Jesus, der gerade*

aufsteht und sich so denkt: *Tjoa, ich kann das aufhalten, ich weiß, dass das gut endet*“. In einer letzten aus der theoretischen Basis deduzierten Kategorie, K7 (Methodische/ Bibeldidaktische Sensibilität), werden diejenigen Passagen kodiert, in denen das Verfahren *Bibliolog* korrekt geschildert und also die methodische Reflexionsfähigkeit der teilnehmenden Schüler*innen erkennbar wird. So lautet Martas Beschreibung:

„[A]lso es [Bibliolog; T.O.] ist schon so ne Art Wissenschaft, hat man da vor Augen, also wie man die Bibel, kann man sagen, deutet“, während Oskar das methodische Vorgehen wie folgt schildert: „[...] dass wir eine Bibelstelle in Stücken lesen und uns dann in die Person, um die es gerade geht, hineinversetzen und vielleicht sagen, was wir in der Lage getan hätten“.

K1–7 formen den Bestand an Kategorien, die aus theoretischen Vorüberlegungen deduktiv abgeleitet und im empirischen Datenmaterial verankert wurden. Den Kodierleitfaden komplettieren weitergehend K8–12, sc. solche Kategorien, die aus dem Interviewmaterial heraus induktiv, d. h. ohne theoretische Rückbindung, entwickelt wurden und das Antwortverhalten der Befragten ebenfalls strukturieren: In K8 (Ambiguitätstoleranz / Pluralitätsstreben) verdichten sich Textpassagen, in denen Ambivalenzen ausgehalten und vielfältige Deutungsansätze gewürdigt werden – besonders pointiert bringt Jona seine Diversitätssensibilität zum Ausdruck, wenn er schlussfolgert: *„Niemand denkt so wie der andere. [...] Wenn man jetzt den Bibliolog macht, merkt man, wie unterschiedlich die Meinungen oder die Sichtweisen auf das Handeln von anderen sind“*. Die zusätzliche Fähigkeit der Schüler*innen, den eigenen moralischen Kompass für die Textwelt geltend zu machen, wird zum Kern von K9 (Kritische Reflexionsfähigkeit / Mut zum [moralischen] Widerspruch): So entzaubert bspw. Oskar die biblische Sphäre und erwägt, *„dass das vielleicht auch eine total falsche Reaktion von den Menschen in der Geschichte da war“* und dass Letztere *„keine so gute Moral“* habe – auch wenn sie in der Bibel zu finden sei. Dass Bibliolog zudem *„Spaß macht“* (Marta) und im Vergleich zu regulären Unterrichtskonzepten *„mal was Neues“* (Marta) ist, wird in K10 (Spaßempfinden) und K11 (Abgrenzung vom Regelunterricht) anschaulich. Das Verfahren der kategorialen Kodierung schließt mit K12 (Wunderdeutung), einem Blick auf das individuelle, altersspezifische Wunderverständnis der vier Interviewpartner*innen: Diese deuten die Bibelstelle Mk 4,35–41 vor dem Hintergrund ihrer säkular geprägten Lebenswelt und entwickeln mitunter Ideen dazu, welche „Wunder“ ihr konkreter Alltag bereithalten könnte:

„Also ich glaube, es ist sehr unwahrscheinlich, dass Wunder passieren, aber ich glaube, diese Wahrscheinlichkeit ist schon da [...], dass es auch manchmal so ganz kleine Sachen sind wie: Man hat seine Hausaufgaben nicht dabei und in dem Moment haben wir eine Vertretungsstunde, so – dass es dann auch manchmal so ganz kleine Dinge sind“ (Marta).

5.2 Kategoriensysteme und Typenbildung

Nachdem alle vier Interviews anhand theoretisch deduzierter Kategorien kodiert sowie auf neue Kategorien hin untersucht worden sind, ergeben sich letztlich insgesamt zwölf Kategorien (sieben deduktive und fünf induktive), die anhand eines Kodierleitfadens (s. Anhang II) definiert und an das bestehende Datenmaterial rückgebunden wurden. Im Sinne des Gütekriteriums *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* bzw. zugunsten einer forschungspraktischen Transparenz für Dritte werden zudem zentrale Ergebnisse des skizzierten Kodierungsverfahrens für die vier befragten Schüler*innen anhand individueller Kategoriensysteme (s. Anhang III; Abb. 1–4) veranschaulicht: Innerhalb dieser als Mindmaps strukturierten Systeme werden die zwölf Kategorien jeweils durch inhaltlich skizzierte oder wörtlich zitierte Belegstellen aufgeschlüsselt, wodurch sich zuletzt spezifische Kategorienverteilungen ergeben:

Während Oskar in seinem Interview eine deutliche Tendenz zu Antwortmustern zeigt, die den Kategorien 9 (Kritische Reflexionsfähigkeit / Mut zum [moralischen] Widerspruch) und 2 (Subjektwerdung im Prozess der Sinnkonstruktion / Deutungshoheit) zugeordnet werden

können, schaffen insbesondere die Kategorien 1 (Inhaltliches Textverständnis) und 6 (Empathiefähigkeit) einen Verstehenszugang zu Aurelias Bibliologerfahrung. Weitergehend verdichten sich in Jonas Interview erkennbar viele Äußerungen zu den Kategorien 8 (Ambiguitätstoleranz / Pluralitätsstreben) und 4 (Existenzielle Bedeutung / Lebensweltbezug), wobei Marta eine Tendenz zu Antwortverhalten aus den Kategorien 7 (Methodische/Bibeldidaktische Sensibilität) und 4 (Existenzielle Bedeutung/ Lebensweltbezug) aufweist und auf viele Gesprächsimpulse mit einem hohen Maß an Reflexivität auf der Metaebene reagiert.

Aufgrund dieser empirischen Beobachtungen lassen sich die Kategoriensysteme zu vier konkreten *Typen*⁶⁵ verdichten und mit repräsentativen, besonders eindrücklichen *Prototypen* aus dem Interviewmaterial belegen:

1. Oskar, kritisch-subjektiver Typ

Prototyp: „[...] dass man einfach hinten liegt und schläft, und dann steht man einmal auf und dann ist alles gut. Finde ich nicht so eine gute Moral.“

2. Aurelia, inhaltlich-empathischer Typ

Prototyp: „[...] damit man auch im richtigen Leben jetzt nicht nur für Figuren aus Büchern oder Geschichten sowas, also Empathie oder so, entwickelt, sondern auch für richtige Menschen, für Freunde oder so.“

3. Jona, existenziell-toleranter Typ

Prototyp: „Niemand denkt so wie der andere. [...] Wenn man jetzt den Bibliolog macht, merkt man, wie unterschiedlich die Meinungen oder die Sichtweisen auf das Handeln von anderen sind.“

4. Marta, methodisch-reflexiver Typ

Prototyp: „[...] also es ist schon so eine Art Wissenschaft, hat man da vor Augen. Also wie man die Bibel, kann man sagen, deutet.“

5.3 Diskussion: Chancen und Grenzen von *Bibliolog*

Wenn die Auswertungsergebnisse einen eindeutigen Schluss nahelegen, dann, dass die Perspektiven aller vier Schüler*innen auf den erlebten Bibliolog unmöglich vereindeutigt werden können, da sie durch je individuelle Zugänge zum Bibeltext, eigene Relevanzsetzungen und persönliche Lebenserfahrungen bedingt werden. Dabei ist allen Befragten gemein, dass sie sich dem bibliologischen Prozess gegenüber geöffnet haben und den Schritt in Richtung Einfühlung – und sei es auch nur kognitiv und nicht ganzheitlich emotional – gewagt haben: Das Gedankenexperiment hat in ihnen resoniert und eine Vielfalt an Deutungen inspiriert. Hierbei haben alle vier Teilnehmenden den Bibeltext Mk 4,35–41 durchaus ernstgenommen, jedoch nicht zu einem unantastbaren Tatsachenbericht mit absolutem Wahrheitscharakter stilisiert. Vielmehr lässt sich in vielen Äußerungen eine kritische, selbstwirksame Distanzhaltung und Urteilsfähigkeit in Bezug auf die geschilderte Handlung erkennen, wenn bspw. Oskar mit dem augenzwinkernden Zusatz „von nix kommt nix“ die Moralität von Jesu Handeln hinterfragt oder wenn Marta den Jünger*innen insofern mit Verständnis begegnet, als dass auch sie selbst „sauer auf diese Person [Jesus; T.O.]“ gewesen wäre.

Weitergehend wurde der Bibliolog als offener und freier Raum verstanden: In ihm wurde die Ambivalenz teils grundverschiedener Beiträge ausgehalten, ohne dass eine beitragende Person eine Be-/Abwertung von außen befürchten musste; so fand Aurelia es

⁶⁵ Es gilt zu beachten: Keines der Interviews kann auf einzelne Merkmale enggeführt und keine*r der Befragten kann stereotypisiert werden. Gleichzeitig sollen durch die paarweise angeführten Kategorien Tendenzen im empirischen Antwortverhalten nachvollziehbar werden.

bspw. wichtig, dass „*niemand [...] ausgelacht [wurde]*“. Zudem entwickelte sich eine gemeinschaftliche Dynamik (so findet bspw. Jona, dass es „*zusammen [...] halt mehr Spaß [macht]*“) sowie eine Faszination für die Perspektiven anderer. Dies bringt Jona auf den Punkt: „*Wow, [...] so viele verschiedene Sichtweisen*“. Ambiguitätstoleranz war folglich ein konstitutives Element des gesamten Bibliologgeschehens und wurde dabei von den Teilnehmenden im Prozess selbst angeeignet. An dieser Stelle empfiehlt sich ein dezidierter Rückbezug zur leitenden Forschungsfrage:

Inwiefern eröffnet die bibeldidaktische Methode *Bibliolog* einen sinnverstehenden Raum, in dem Schüler*innen die existenzielle Bedeutung von Bibeltexten erfahrungsgestützt erschließen und zu Subjekten im Prozess der Sinnkonstruktion werden können?

Anhand der Erkenntnisse aus Kapitel 5.1 und 5.2 lässt sich nachvollziehen, dass die befragten Schüler*innen durch die Methode *Bibliolog* in einen hermeneutischen Verstehensprozess eingestiegen sind, indem sie sich in vertiefter Weise mit dem Text der *Sturmstillung* auseinandergesetzt und nicht nur seinen Inhalt wahrgenommen und reflektiert, sondern seine Bedeutung vor dem Hintergrund subjektiver Wirklichkeitserfahrungen konstruiert haben. Bei einem Blick auf die Kategoriensysteme fällt des Weiteren auf, dass es nicht allen leichtfiel, im Text einen existenziellen Bezug zum eigenen Leben zu erkennen oder allen vier Rollen mit demselben Maß an Empathie zu begegnen. *Bibliolog* stößt schließlich dort an Grenzen, wo innere Gedanken-/Gefühlswelten nicht nach außen getragen oder gar nicht erst erlebt werden wollen: etwa, weil aufkommende Assoziationen schmerzbesetzt sind, weil für das Verbalisieren des Erlebten die nötigen Worte fehlen, weil introvertierte Persönlichkeiten den Bibliolograum als unsicher erleben, oder aus diversen weiteren Gründen, die im schulischen Alltag kaum vorhersehbar sind. *Bibliolog* bleibt ein unterrichtliches „Wagnis“⁶⁶, für dessen schüler*innenorientierte Umsetzung genügend Zeit verfügbar sein muss – eine im Lehrer*innenberuf ohnehin knappe Ressource. Nichtsdestoweniger besteht die Hoffnung, dass durch das Medium der Erfahrung vorhandene Berührungsängste gegenüber der Bibel abgebaut werden können und dieselbe als lebendiges „Buch der Emotionen“⁶⁷ sowie offene Kommunikations- und Diskussionspartnerin nahbar wird. Gerade für einen hermeneutisch-existenziellen Religionsunterricht⁶⁸, der für die Diversität⁶⁹ biografischer Hintergründe sensibel sein und die Lebenswelt junger Heranwachsender berühren, irritieren, herausfordern will, kann *Bibliolog* daher zu einer biblischen Lernchance werden. Als solche muss er freilich mit einem Feingefühl für situative Dynamiken der Lerngruppe und persönliche Grenzen einzelner Schüler*innen einhergehen.

6. Fazit

Im Verlauf des vorgestellten Studienprojekts wurde die bibeldidaktische Methode *Bibliolog* nicht nur im Rahmen des Religionsunterrichts einer Jahrgangsstufe 6 eigens angewendet, sondern bildete weitergehend auch den Gegenstand eines qualitativen Forschungsvorhabens. Dieses wiederum wurde mit Expert*inneninterviews als Erhebungs- und der Qualitativen Inhaltsanalysenach Mayring als Auswertungsmethode durchgeführt. Es hat sich gezeigt, dass für eine fundierte Einordnung der Forschungsfrage ein Mindestmaß an Datenumfang notwendig ist und bereits aus vier Interviews vier jeweils individuelle Erfahrungsberichte hervorgehen. Jede*r Interviewpartner*in bereichert das vorliegende Forschungsprojekt um eigene Perspektiven und zeugt davon, dass im

⁶⁶ Aigner, 2015, S. 373.

⁶⁷ Pohl-Patalong, 2022, S. 133.

⁶⁸ Vgl. Klappenecker, 2017, 3.

⁶⁹ Vgl. Wermke/van der Hoeck/Seher, 2017, 4.2.

Bibliolog Deutungshoheit an Schüler*innen überantwortet und die Mehrstimmigkeit von Bibeldeutungen gehört, ausgehalten und gewürdigt werden kann.

Aus einer methodenkritischen Perspektive muss der empirische Geltungsanspruch der Interviews relativiert werden: Da das Befragungssample nämlich lediglich aus vier freiwilligen Interviewpartner*innen – Schüler*innen derselben Jahrgangsstufe – bestand, fällt dem vorliegenden Forschungsprojekt und seinen Befunden ein explorativer Charakter zu. Die Eindrücke der befragten Sechstklässler*innen sind schließlich retrospektive, an einen spezifischen schulischen Kontext gebundene Momentaufnahmen und können nicht ohne Weiteres generalisiert werden (was freilich auch nicht dem Ziel Forschenden Lernens während eines zeitlich sehr begrenzten Praxissemesters entspricht)⁷⁰. Für ein höheres Maß an Repräsentativität wären zusätzliche Teilnehmer*innen-Befragungen oder auch das Einholen einer Außenperspektive bspw. durch ein Interview mit der beobachtenden Fachlehrerin empfehlenswert. Ferner wurde durch die Verwendung eines kleinschrittigen Interviewleitfadens zwar ein hoher Standardisierungsgrad erreicht,⁷¹ allerdings könnte hierdurch auch die Eigendynamik der Schüler*innenantworten von vornherein gelenkt worden sein. Aus diesen Gründen muss die Kontextgebundenheit der Auswertungsergebnisse stets berücksichtigt werden. Innerhalb dieses Kontextes ist dennoch deutlich geworden, dass Bibliolog einen existenziell relevanten Religionsunterricht unterstützen kann, indem er bewertungsfreie sowie ergebnisoffene Deutungsräume schafft, Reflexionsprozesse in Gang setzt und zu Empathie (nicht nur) für biblische Figuren ermutigt.

Diese Chancen in Expert*innen-Interviews diskursiv herauszuarbeiten und dabei einen Einblick in die Gedankenwelt einzelner Schüler*innen zu gewinnen, war einerseits dem Forschungsvorhaben zuträglich und führte andererseits auch zu tieferen Einsichten hinsichtlich eines persönlichen Professionalisierungsprozesses als angehende Religionslehrerin: So legen die obigen Forschungsergebnisse den Habitus einer Lehrperson nahe, die emotionale Lernerfahrungen unterrichtlich rahmt, (biblisch-)theologische Mündigkeit priorisiert, Ambiguitätstoleranz als eine für Demokratiebildung unverzichtbare Kompetenz fördert und Lernende immer wieder zur introspektiven Frage einlädt: „Was fühle *ich* eigentlich gerade?“ Die hierdurch angeregten Reflexionen der Schüler*innen vertrauensvoll zu begleiten und bei Bedarf achtsam aufzufangen, hat sich abschließend als zentrales Anliegen des eigenen religionspädagogischen Selbstverständnisses erwiesen.

⁷⁰ Vgl. Herzmann/König, 2023, S. 17.

⁷¹ Vgl. ebd., S. 47.

Literaturverzeichnis

- Aigner, M. E. (2015). Bibliodrama und Bibliolog als pastorale Lernorte (Praktische Theologie heute 138). Kohlhammer Verlag.
- Braun, R. (2021). Warum der Bibliolog viel Raum verdient, wenn es um die Vermittlung von Bibeltexten geht, in: Theologische Beiträge 4 (S. 280–289).
- Damasio, A. (2004). Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins (List-Taschenbuch 60164) (5. Aufl.). List Verlag.
- Dieckmann-von Büнау, D. (2007). Art. Rezeptionsästhetik (AT), in: WiBiLex, abrufbar unter: <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/33446/> (zuletzt abgerufen: 15.01.2026).
- Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion, in: The American psychologist 48 (S. 384–392).
- Herzmann, P./König, J. (2023). Forschungsmethoden im Lehramtsstudium. Zugänge und Perspektiven Forschenden Lernens (UTB 5926). Verlag Julius Klinkhardt.
- Iser, W. (1976). Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung (Uni-Taschenbücher 636). Fink-Verlag.
- Klappenecker, G. (2017). Art. Hermeneutischer Religionsunterricht, in: WiReLex, abrufbar unter: <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100120> (zuletzt abgerufen: 10.02.2026).
- Kohler-Spiegel, H. (2016). Emotionales Lernen im Religionsunterricht, in: MThZ 66 (S. 292–302).
- Lamnek, S./Krell, C. (2016). Qualitative Sozialforschung (6., vollst. überarb. Aufl.). Beltz Verlagsgruppe.
- Lehnen, J. (2006). Interaktionale Bibelauslegung im Religionsunterricht (Praktische Theologie heute 80). Kohlhammer Verlag.
- Mayring, P. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12. Aufl.). Beltz Verlagsgruppe.
- Naurath, E. (2017). Art. Emotionale Bildung, in: WiBiLex, abrufbar unter: <http://bibelwissenschaft.de/stichwort/100187> (zuletzt abgerufen: 17.01.2026).
- Pitzele, P. (1998). Scripture Windows. Toward a Practice of Bibliodrama. Alef Design Group.
- Pohl-Patalong, U. (2013). Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule. Bd. 1: Grundformen (3. Aufl.). Kohlhammer Verlag.
- Pohl-Patalong, U. (2016). Art. Bibliolog, in: WiReLex, abrufbar unter: <http://bibelwissenschaft.de/stichwort/100139/> (zuletzt abgerufen: 15.01.2026).
- Pohl-Patalong, U. (2022). „Als Maria fühle ich mich...“ Biblisches Lernen und Emotionen im Religionsunterricht, in: Theo-Web 21 (S. 133–150).
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2021). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch (Lehr- und Handbücher der Soziologie) (5., überarb. und erw. Aufl.). De Gruyter Oldenbourg.
- Roose, H. (2019). Unterscheidungen: Bibliolog, kindertheologische Bibeldidaktik und biblisches Gespräch, in: Theo-Web 18 (S. 163–175).

- Schambeck, M. (2015). Art. Bibeldidaktik, Grundfragen, in: WiBiLex, abrufbar unter: <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100038/> (zuletzt abgerufen: 17.01.2026).
- Schmitz, A. (2016). Beliefs von Lehrerinnen und Lehrern der Sekundarstufen zum Visualisieren im Mathematikunterricht. Springer Spektrum.
- Talabardon, S. (2012). Art. Midrasch, in: WiBiLex, abrufbar unter: <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/27721/> (zuletzt abgerufen: 15.01.2026).
- Wermke, M./Van der Hoeck, S./Seher, S. (2017). Art. Bildung, diversitätssensible, in: WiReLex, abrufbar unter: <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/201108/> (zuletzt abgerufen: 10.02.2026).



Erhebung: Leitfaden für ein Expert*inneninterview mit Schüler*innen der Jahrgangsstufe 6

Leitfrage / Erzählstimulus ⁷²	
1	In der letzten Reli-Stunde haben wir gemeinsam einen Bibliolog erlebt. Bitte erkläre mir in deinen eigenen Worten, was du unter ‚Bibliolog‘ verstehst und wie dieser funktioniert.
2	– Vorlegen eines Bildes (als Ausdruck), das während des Bibliologs im Hintergrund eingeblendet war (Boot im Seesturm) – Dieses Bild erinnert dich an die biblische Geschichte aus unserem gemeinsamen Bibliolog. Bitte erzähle mir aus deiner Erinnerung, was in dieser Geschichte passiert ist.
3	Was an unserer biblischen Geschichte hat dich besonders nachdenklich gemacht?
4	In unserem Bibliolog bist du in verschiedene Rollen hineingeschlüpft. Wie war es für dich, dich in die verschiedenen Figuren aus der biblischen Geschichte hineinzusetzen?
5	Was meinst du: Welche Bedeutung hatten deine eigenen Gedanken und Beiträge während des Bibliologs für die biblische Geschichte?
6	In den Rollen hast du vielleicht Gedanken gedacht oder Gefühle gefühlt, die dir bekannt vorkamen: Welche Momente im Bibliolog haben dich an dein eigenes Leben erinnert?
7	Was hast du durch den Bibliolog Neues über die Geschichte und/oder über dich selbst gelernt?
8	Was würdest du jemandem sagen, der/die noch nie einen Bibliolog erlebt hat – warum sollte man das mal ausprobieren?
9	Was möchtest du mir jetzt noch sagen, wozu du bisher keine Gelegenheit hattest?

⁷² Die insgesamt neun Leitfragen wurden jeweils in drei Unterkategorien ausdifferenziert (sc. ‚Inhaltliche Aspekte – Aufrechterhaltungsfragen – Nachfragen‘; vgl. Schmitz, 2016, S. 458). Der Übersichtlichkeit halber wird der Leitfaden nachfolgend in inhaltlich reduzierter Fassung dargestellt.

Anhang II)



Auswertung: Leitfaden für eine kategoriale Kodierung im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring)

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
Deduktion: Theorieabgeleitete Kategorienbildung			
K1: Inhaltliches Textverständnis	Die Bibliolog-Teilnehmenden erinnern zentrale Inhaltsaspekte der Erzählung von der ‚Sturmstillung‘ (Mk 4,35–41) und können diese in einen logischen Textzusammenhang einordnen; z.B.: → Akteur*innen → Hauptkonflikt → Handlungsverlauf (bes. Anfang und Ende) → Textzitate	Aurelia: „Also, (2) da wollten mehrere Leute, und auch Jesus, auf so einem Schiff auf n See rausfahren – ne, das war glaube ich ein See – und dann kam aber ein großer Sturm auf, und die Leute auf dem Schiff und auch am Ufer hatten ziemlich große Angst, und ähm (.) aber Jesus hat geschlafen. Und dann haben die Jünger, glaube ich, ihn aufgeweckt und ihn gefragt: Stört es dich gar nicht, dass wir gerade untergehen? Und dann hat er halt den See zum (.) Schweigen gebracht und hat zu den anderen Leuten gesagt: Warum habt ihr solche Angst, habt ihr immer noch kein Vertrauen. [...] Also, (.) die Leute, die mit Jesus auf dem Schiff waren, waren dann (.) ziemlich (.) erstaunt auch und auch so ein bisschen ehrfürchtig. Und die haben sich auch gefragt: Wer ist dieser Jesus überhaupt, dass ihm sogar (.) Wind und Wellen gehorchen? Und die Frage ist halt am Ende offen geblieben.“	Kodiert werden Passagen, in denen TN zentrale Aspekte des Textinhalts korrekt wiedergeben. Besonders hervorzuheben (rot + kursiv) sind zudem diejenigen Passagen, in denen TN den Bibeltext wörtlich zitieren.
K2: Subjektwerdung im Prozess der Sinnkonstruktion / Deutungshoheit	Die TN nehmen sich selbst als Subjekte der Textauslegung wahr und erkennen die sinnstiftende Bedeutung ihrer eigenen Beiträge. Sie verinnerlichen die rezeptionsästhetische Einsicht, dass der Bibeltext sie als „Leserinnen bzw. Rezipienten [braucht], um verstanden zu werden“ (Pohl-Patalong, 2013, S. 92).	Oskar: „Also sie [die Bibelgeschichte; T.O.] wurde auf jeden Fall verändert und halt so, dass sie für mich Sinn ergeben hätte. [...] Also vielleicht hätte es auch ein anderes Ende genommen, oder es wäre eine komplett andere Geschichte gewesen, (.) wenn quasi alle Personen da das getan hätten, (.) °was ich gesagt hätte oder was ich gefühlt hätte°.“ Jona: „[W]enn dieses Ende ja schon geschrieben ist, kann ich es ja nicht (.) – zum Beispiel, ich könnte ja beeinflussen, was die Möwe denkt und wie es dann ausgegangen ist – (.) ja, eigentlich schon. (.) Weil, (.) wenn das jetzt jemand liest, mit den Gedanken, die wir halt widerge-, widerspiegelt haben, dann merkt er halt, was jetzt das Ende war; vielleicht war das Ende, dass (.) man halt merkt: Oh mein Gott, wie krass ist Jesus oder wie viele Kräfte hat Jesus? (.) Oder halt: Oh nein, was konnten die Menschen damals?“	Kodiert werden Passagen, in denen TN mit ihren eigenen Gedanken und individuell-spezifischen Lesarten den Sinn des Bibeltextes mitbeeinflussen und als Rezipient*innen Textsinn generieren.
K3: Emotionale Erfahrung	Die TN erfahren die vermittelt Rollenübernahme transportierten Gefühle in ihrer individuellen Tragweite. Sie setzen Bibliolog als Teil emotionaler Bildung um	Marta: „Ich glaub – also ich finde, die haben die ein bisschen lebendiger gemacht, wenn man das auch selber gefühlt hat. (.) Ähm, also ich glaube, für einen selbst hat es das schon weitergebracht, wenn man so drüber nachgedacht hat, (.) weil es hat einen auch mehr zum Nachdenken darüber	Kodiert werden Passagen, in denen TN verdeutlichen, mit welchen konkreten Eindrücken/Gefühlen/ Gedanken sie das Bibliologgeschehen erfahren haben (z.B.:

	und grenzen ihn ggf. von anderen, kognitiv ausgerichteten Unterrichtsformaten ab.	angeregt und (.) dass man das einfach mehr gefühlt hat.“ Oskar: „Ja, dass die Möwe sich halt (.) auch was denkt, fand ich lustig.“ (...) „[I]ch fand das mit der Zeitreise am Anfang sehr spannend und auch ne (.) spannende Idee. Ja, genau. Auch das fand ich wichtig, dass es dazu gehört.“	Lebendigkeit, Spannung etc.).
K4: Existenzielle Bedeutung / Lebensweltbezug	Die TN finden durch die Einfühlung in ausgewählte innerbibl. Figuren einen Zugang zu ihrer eigenen (außerbibl.) Lebensrealität. Durch die Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in Bezug auf die Textwelt ermöglichen sie einen Transfer der Vergangenheit in die Gegenwart und ergründen (emotionale) Konstanten des menschlichen Lebens.	Jona: „Dieses Ruhige, Gelassene von Jesus – also ich bin schon @manchmal ruhig und gelassen,@ aber jetzt nicht – wenn halt so, (.) zum Beispiel vor der Mathearbeit (.) bin ich ruhig und gelassen, aber jetzt nicht so: krass, wie Jesus es war. [...] Wenn man das zu leicht nimmt, (.) dann weiß man nicht, was schwer ist. Also wenn man jetzt zum Beispiel – (.) in Filmen zum Beispiel ist meistens vieles leicht, aber im echten Leben kann es ja auch mal schwer sein oder was, was du nicht gelernt hast oder so, und dann darf man das nicht so nehmen: Ja, ich schaffe das alles, ich bin gut – also ich bin gut, kann man schon sagen, aber dass man das alles schafft, dann geht man zu optimistisch darein und kommt dann (.) richtig traurig wieder raus, vielleicht. Wenn man das aber bisschen so nimmt: Ja, ich werde wahrscheinlich n paar Aufgaben nicht schaffen, (.) ich hoffe, ich kriege eine 3, dann (.) ist es besser, anstatt dass man sagt: Ich krieg ne 1, ich werde das alles schaffen, ich bin richtig gut. Weil wenn man dann ne schlechte Note krieg, ist es ja ziemlich blöd für einen.“	Kodiert werden Passagen, in denen TN die Sphäre des Bibeltextes überschreiten, konkrete Bezüge zu ihrer eigenen Lebenswirklichkeit offenlegen und die Bedeutung des Textes für ihr eigenes Leben ergründen.
K5: Identifikationspotenzial	Die TN erwägen einen Perspektivwechsel, insofern sie die Position fremder, biblischer Figuren einnehmen und deren Gedanken-/Gefühlswelt mit ihrer eigenen Person vereinbaren.	Aurelia: „Also, eigentlich war es [der Perspektivwechsel; T.O.] bei a:llen relativ leicht, außer bei Jesus. [...] Weil man da nicht so wusste, also weil (.) man (.) nie so wirklich weiß, was denkt der überhaupt und – genau.“ Marta: „Also ich glaube, es war einfach schwer, weil – vor allem, weil man weiß ja nicht, wie eine Möwe sich so fühlen könnte ((lächelt verlegen)), was man sich als Möwe so denken würde, weil (.) man denkt nicht so oft darüber nach, wie es jetzt wäre, eine Möwe zu sein. Und bei Jesus fand ich es auch ein bisschen schwer, weil (.) man weiß ja nicht, was Jesus so gedacht hat, geträumt hat. (.) Ähm, ja, (.) deswegen.“	Kodiert werden Passagen, in denen TN deutlich machen, inwiefern, d. h. unter welchen konkreten Bedingungen, sie sich mit einer bestimmten Figur identifizieren konnten oder nicht.
K6: Empathiefähigkeit	Die TN antizipieren die Gedanken und Gefühle biblischer Figuren sowie empfinden sie konkret nach. Sie fühlen sich in die jeweiligen Rollen ein, nehmen die Welt temporär mit deren Augen wahr und sprechen nicht mehr als S*S, sondern als: → Person aus der Menschenmenge → Jesus	Jona: „Ich hab einfach so gedacht: Ich bin zum Beispiel Jesus, der gerade aufsteht und sich so denkt: Tjoa, (.) ich kann das aufhalten, ich weiß, dass das gut endet; ich geh gelassen da rein und es hört auch gut wieder auf.“ (...) „Also manchmal zum Beispiel bei Jesus, da hätte ich jetzt nicht so viel – bei Jesus habe ich eher gefühlt, was er gefühlt hat, weil da ist relativ unklar, was er gedacht haben könnte, (.) aber sonst habe ich eigentlich immer so – also die Möwe hat ja zum Beispiel gedacht: Hä, was ist denn da los? War sehr	Kodiert werden Passagen, in denen TN den konkreten Prozess ihrer Einfühlung verbalisieren und die Gedanken-/Gefühlswelt biblischer Figuren ergründen.

	→ Jünger*in → Möwe	verwirrt und so, oder bei den Jüngern: Oh nein, wir sinken, Angst, oder (.) oder so.“ (...) „[Il]ch zum Beispiel als Freund wäre jetzt <u>richtig sauer und genervt</u> von Jesus, Jesus wäre vielleicht so ein bisschen enttäuscht, weil er dachte, die hätten <u>mehr Vertrauen</u> , die Möwe ist richtig <u>verwundert</u> und denkt: Was ist <u>da</u> denn los? Und vielleicht die am Ufer denken sich: Was kann der? Wie krass – wie viel <u>kann</u> der? Sind begeistert, (.) ja.“	
K7: Methodische/ Bibeldidaktische Sensibilität	Die TN haben die Grundprinzipien/-regeln der bibeldidakt. Methode <i>Bibliolog</i> verinnerlicht und können deren Relevanz für den RU erläutern. Sie wissen, worauf ein Bibliolog im Kern abzielt, sc.: → Lebendig-Machen von Bibeltexten → Perspektivwechsel / Verleihung der eigenen Stimme an bibl. Figuren → Einfühlung in andere Gedankenwelt	Martha: „Also ich verstehe unter Bibliolog (2) ich glaube so eine Art, kann man sagen – also es schon so ne Art Wissenschaft, hat man da vor Augen, ähm, also wie man die Bibel, kann man sagen, deutet, also würde jetzt mir so (.), ähm, in den Kopf kommen. Und (.) joa, das wäre glaube ich so meine (.) Vorstellung, also was ich von Bibliolog – °wenn ich das höre, was mir dann in den Kopf kommt.“ Oskar: „Also der Bibliolog war quasi, (.) dass wir eine Bibelstelle in Stücken lesen und uns dann in die Person, (.) um die es gerade geht, hineinversetzen und äh, vielleicht sagen, was wir in der Lage getan hätten.“	Kodiert werden Passagen, in denen TN zentrale Prinzipien oder Vorgehensschritte der Methode ‚Bibliolog‘ skizzieren und deren Zielsetzung erklären.
Induktion: Datenbasierte Kategorienbildung			
K8: Ambiguitäts- toleranz / Pluralitätsstreben	Die TN entwickeln die Einsicht, dass kein Beitrag wie der andere ist und alle S*S ihre Rolle mit jeweils anderen, teils widersprüchlichen Assoziationen füllen. Die Gleichzeitigkeit divergierender Gedankengänge versuchen die TN nicht zu vereindeutigen; stattdessen erkennen sie an, dass der Bibliolog gerade von einer Vielfalt an Wirklichkeitszugängen profitiert.	Jona: „Und jeder hätte die Rolle, hat die Rolle anders gespielt, würde ich sagen. Also ich hab die Rolle so gespielt, andere haben die vielleicht anders gespielt.“ (...) „Niemand denkt so wie der andere. [...] Weil man dann halt lernt, dass nicht jeder gleich an Sachen rangeht oder dass jeder – halt (.) dass jeder es auch anders sehen kann. Und das lernt man zwar im Laufe des Lebens, aber damit wird es deutlicher, finde ich. (.) Weil, (.) wenn man jetzt den Bibliolog macht, merkt man, wie unterschiedlich die Meinungen oder die (.) Sichtweisen auf das Handeln von anderen sind.“ (...) „Und dann auf einmal sagen die was komplett anderes und man denkt so: Hä, was hat der denn gemeint? Oder man denkt so: (.) Wow, also so viele verschiedene Sichtweisen, (diese) Blicke.“	Kodiert werden Passagen, in denen TN eine Vielfalt bzw. Widersprüchlichkeit verschiedener Aussagen wahrnehmen, aber sie nebeneinanderstehen lassen und ggf. gerade darin einen Mehrwert erkennbar werden lassen.
K9: Kritische Reflexionsfähigkeit / Mut zum (moralischen) Widerspruch	Die TN nehmen das biblische Gedankengut nicht unüberlegt auf, sondern gehen stellenweise in eine Opposition zum Text. Dabei überhöhen sie auch die Person Jesus von Nazaret nicht zu einem allgültigen Ideal, sondern konfrontieren diesen mit ihren	Oskar: „Ja, weil sonst, finde ich, hat es keine so gute Moral, dass man einfach hinten liegt und schläft und dann steht man einmal auf und dann ist alles gut. Finde ich nicht so ne gute Moral.“ (...) „[...] [W]eil ich auch gemerkt habe, dass ich es vielleicht ganz anders gemacht hätte und dass die Sachen dann doch nicht so (2) gut waren, wie es zum Beispiel in der Bibel dargestellt war, sondern dass das vielleicht auch eine total falsche Reaktion	Kodiert werden Passagen, in denen TN ihren eigenen moralischen Kompass bestärken. Dies tun sie, indem sie die Sphäre der Bibel entzaubern, das Verhalten biblischer Figuren (auch Jesu) kritisch beurteilen und diese so für ihre Handlungen belangen, wie sie es mit Personen aus der Realität tun würden.

	eigenen moralischen Standards. Die TN haben den Mut, dem Bibeltext zu widersprechen.	war von den Menschen in der Geschichte da. Oder wie ich es zumindest finde, dass es falsch war.“	
K10: Spaßempfinden	Gemäß Peter Pitzeles Imperativ „Have fun!“ bereitet der Prozess des Bibliologs den TN Spaß und bietet ihnen eine positive Abwechslung.	Marta: „Also ich finde, dass es – also es macht schon ein bisschen Spaß auch. Es ist mal was anderes, also es ist was Neues schon so, was man erlebt.“	Kodiert werden Passagen, in denen TN das Bibliologformat positiv bewerten.
K11: Abgrenzung vom Regelunterricht	Die TN erkennen Differenzen zwischen der Konzeption des Bibliologs und dem regulären RU. Diese müssen sie nicht zwingend positiv bewerten.	Aurelia: „Also, (.) auf jeden Fall natürlich erstmal die Sitzordnung. Und normalerweise (.) machen wir es ja auch noch so, dass wir dazu, ähm – irgendwie dazu was aufschreiben müssen. Das mussten wir da ja auch aber nicht wirklich und es war mehr so ne mündliche Stunde. (Und das ging ja so) Ja, wir lesen auch im normalen Unterricht auch Geschichten aus Bibeln, aber nicht so richtig, dass man sich dann so hineinversetzt.“ Jona: „[W]ir haben mal – also wir haben zum Beispiel nichts geschrieben. Wir haben halt alles mündlich gemacht, (2) äh und es war halt einfach was anderes. Es war kein Unterricht irgend-, also es war schon Unterricht, aber es war anderer Unterricht als sonst.“	Kodiert werden Passagen, in denen TN die Besonderheit des Bibliologs deutlich machen und diesen von regulären Unterrichtsformaten abgrenzen.
K12: Wunderdeutung	Die TN vermitteln ein (alters-)spezifisches Verständnis von Jesu Rettungs-/Naturwunder und wissen dieses in ihre eigenen Lebenswirklichkeit einzuordnen. Dabei treffen sie die Entscheidung zwischen einer wörtlichen und einer übertragenen Bedeutung der Wundererzählung und erwägen ggf. mögliche Gestalten von Wundern heutzutage.	Marta: „Ich finde, das Wunder ist schon so ein bisschen, dass Jesus einfach den Sturm beendet hat, der ja schon quasi der Bösewicht in der Geschichte, kann man sagen, war ((lächelt verlegen)) und, (.) ja – dass er den einfach so beendet hat, obwohl man eigentlich ja einen Sturm nicht so gut bekämpfen kann, (.) ja. [...] [A]lso ich glaube, es ist (.) sehr unwahrscheinlich, dass Wunder passieren, aber ich glaube, diese Wahrscheinlichkeit ist schon da; und das ist einfach – also ich weiß jetzt nicht genau, ich hab jetzt keine genauen Beispiele – aber dass es auch manchmal so ganz kleine Sachen sind, wie: Man hat seine Hausaufgaben nicht dabei und in dem Moment haben wir eine Vertretungsstunde, so – dass es dann auch manchmal so ganz kleine Dinge sind.“ Jona: „Aber ich glaube, ich finde – also ich weiß nicht, ob das so ist, aber für mich ist Jesus nicht der, der diese Kräfte besitzt, sondern halt (.) – er hat Vertrauen in Gott, dass er das für sie regelt. Und sobald er sagt, dass sie aufhören sollen, macht Gott das halt für ihn und er nicht, finde ich. Sonst würde Vertrauen halt für mich nicht so viel Sinn ergeben.“	Kodiert werden Passagen, in denen TN transparent werden lassen, wie sie das Konzept ‚Wunder‘ im biblischen Horizont deuten oder in ihre gegenwärtige Lebensrealität integrieren. Diese Deutungsansätze können affirmativ sowie auch negativ sein oder aber eine gewisse Unsicherheit manifestieren.

Anhang III)

Kategoriensystem Oskar



Abb. 1: Oskar (eigene Darstellung).

Kategoriensystem Aurelia

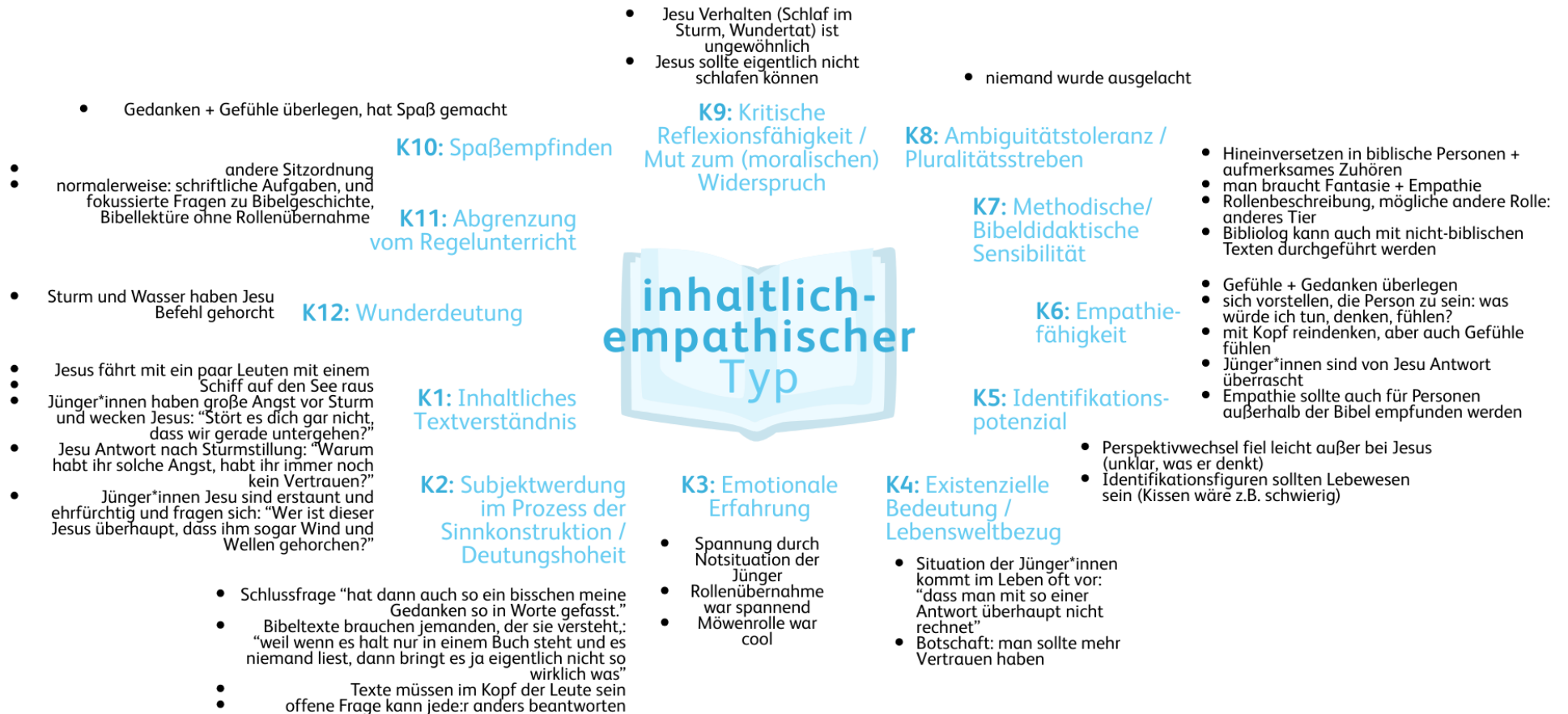


Abb. 2: Aurelia (eigene Darstellung).

Kategoriensystem Jona



Abb. 3: Jona (eigene Darstellung).

Kategoriensystem Marta



Abb. 4: Marta (eigene Darstellung).

SPRACHENVIELFALT IM BILINGUALEN UNTERRICHT ENGLISCH/DEUTSCH

Haltungen und Einstellungen von Lehrkräften einer bilingualen Grundschule

Betreut durch: Clara Juchelka (Englisch) und Sonja Hoffmeister (Englisch)

Abstract

Das vorliegende Studienprojekt untersucht Einstellungen, Haltungen und Wissensbestände von Lehrkräften einer bilingualen Grundschule im Hinblick auf Mehrsprachigkeit und die Umsetzung des Immersionsprinzips. Ausgehend von der zunehmenden sprachlichen Diversität im deutschen Bildungssystem richtet die Erhebung den Blick darauf, wie Lehrkräfte Sprachen wahrnehmen, die über die zentralen Unterrichtssprachen Deutsch und Englisch hinausgehen, und in welchem Maße sie diese in ihre pädagogische Praxis integrieren. Grundlage bildet ein mixed methods Forschungsansatz, der eine quantitative Fragebogenerhebung mit qualitativen Elementen verbindet, um sowohl individuelle Perspektiven der Lehrkräfte als auch schulische Rahmenbedingungen differenziert zu erfassen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte Mehrsprachigkeit grundsätzlich als pädagogisch wertvolle Ressource betrachten und das Immersionsprinzip mehrheitlich als wirksame Methode zur Förderung der Hauptunterrichtssprachen einschätzen. Gleichzeitig wird deutlich, dass der Einbezug weiterer Erstsprache(n) der Schüler*innen nur begrenzt erfolgt. Während einige Lehrkräfte eine strikte Trennung der Sprachen bevorzugen, befürworten andere den gezielten Einsatz von Sprachmischungen, um Lernprozesse zu erleichtern. Dies verweist auf unterschiedliche Überzeugungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit, die teils im Spannungsverhältnis zu theoretischen Konzepten stehen.

Zudem zeigt sich, dass persönliche Sprachbiografien, didaktische Orientierungen und institutionelle Rahmenbedingungen die Unterrichtspraxis wesentlich prägen. Zwar wird Mehrsprachigkeit als bedeutsam wahrgenommen, dennoch erscheint eine flexiblere, konzeptionell breiter angelegte Herangehensweise notwendig, um das Potenzial aller Sprachen der Lernenden vollständig auszuschöpfen.

Das Studienprojekt bietet damit empirisch fundierte Einblicke in die gelebte Mehrsprachigkeit an einer bilingualen Grundschule und zeigt Bereiche auf, in denen zusätzliche Unterstützung, Professionalisierung und konzeptionelle Weiterentwicklung erforderlich sind. Darüber hinaus legt es nahe, die Untersuchung mit einer größeren und ausgewogeneren Stichprobe fortzuführen, um die vielfältigen Perspektiven auf Immersion und Mehrsprachigkeit noch präziser erfassen zu können.

1. Einleitung

Mehrsprachigkeit ist in einer zunehmend globalisierten Welt ein zentrales Thema, dem sowohl in der Forschung als auch in der Bildungspolitik große Aufmerksamkeit geschenkt wird (Jessner, 2008, S. 15). Aufgrund der wachsenden sprachlichen Vielfalt in Klassenzimmern stehen Lehrkräfte vor neuen Herausforderungen und Chancen. Trotz der steigenden Popularität bilingualer Konzepte dominiert in vielen Bildungseinrichtungen weiterhin ein monolingualer Habitus, der die sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen häufig unzureichend berücksichtigt (García & Li, 2014, S. 68). Bilinguale Schulen verfolgen das Ziel, die zweisprachige Vermittlung von Fachinhalten sowie interkulturelle kommunikative Kompetenz gezielt zu fördern (Rohde & Schick, 2023). Dennoch bleibt offen, wie Sprachen jenseits der beiden Hauptunterrichtssprachen in den Unterricht integriert werden und inwieweit Lehrkräfte Mehrsprachigkeit als Chance oder als Herausforderung wahrnehmen.

Vor diesem Hintergrund untersucht das vorliegende Studienprojekt die Einstellungen, Haltungen und das Wissen von Lehrkräften einer bilingualen Grundschule hinsichtlich des Immersionsprinzips sowie der Integration von Mehrsprachigkeit in den Unterricht. Mithilfe eines Fragebogens wird analysiert, wie Lehrkräfte mit weiteren Sprachen umgehen und wie Mehrsprachigkeit im Schulalltag wahrgenommen und gefördert wird. Ziel ist es zudem, im Sinne forschenden Lernens den eigenen Professionalisierungsprozess zu reflektieren und den monolingualen Habitus kritisch zu hinterfragen.

2. Theoretische Fundierung

Sprachliche Kompetenzen sind dynamisch, sie verändern und entwickeln sich ständig und sind niemals statisch (Baker & Wright, 2021, S. 35) sodass sie sich nur schwer eindeutig kategorisieren lassen. Für die Zwecke dieses Studienprojekts wird jedoch eine gewisse Kategorisierung vorgenommen.

Monolingualität bezeichnet die Verwendung einer einzelnen Sprache mit ihren Varietäten (Kemp, 2009, S. 13). Monolingualer Unterricht im Bildungssystem bezeichnet Lehr- und Lernaktivitäten, die vollständig in einer einzigen Sprache stattfinden und sich dabei meist auf die in der Gesellschaft oder Schule dominierende Sprache beschränken. Hier herrscht die weit verbreitete Überzeugung, dass der Gebrauch der nicht-dominanten Erstsprache(n) unbedingt vermieden werden sollte, da dies den Spracherwerb negativ beeinflussen könnte (Graham, 2022, S. 35). Dieser monolinguale Habitus ist in vielen Bildungssystemen weiterhin präsent und kann auch innerhalb bilingualer Konzepte fortbestehen (García & Li, 2014, S. 68), da der Unterricht faktisch häufig einsprachig bleibt und sich meist auf Englisch oder eine andere europäische Sprache beschränkt (Rohde & Schick, 2023).

Bilingualität ist ebenfalls schwer eindeutig zu definieren, da ein großer Teil der Weltbevölkerung regelmäßig mehrere Sprachen nutzt (Wei, 2020, S. 4f.). Für das vorliegende Studienprojekt wird daher eine weite Definition zugrunde gelegt, nach der als bilingual gilt, wer zwei Sprachen beherrscht (Wei, 2020, S. 7) unabhängig vom Kompetenzniveau oder Erwerbskontext (Rohde & Schick, 2023).

Mehrsprachigkeit beziehungsweise Multilingualität beschreibt die Fähigkeit, in mehr als einer Sprache zu kommunizieren (Li, 2008, S. 4), wobei der Sprachgebrauch dynamisch und kontextabhängig erfolgt (Cenoz & Gorter, 2021, S. 15). Obwohl Mehrsprachigkeit im Englischunterricht als wertvolle Ressource für den Fremdspracherwerb und die interkulturelle Kompetenz der Schüler*innen gilt, ist der Lehrplan in Nordrhein-Westfalen

auf eine funktional einsprachige Vermittlung der Fremdsprache ausgerichtet (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2021, S. 36f.) Bilinguale Programme besitzen jedoch grundsätzlich das Potenzial, Mehrsprachigkeit stärker einzubeziehen, wobei unklar bleibt, in welchem Umfang Lehrkräfte zusätzliche Sprachen tatsächlich integrieren.

3. Das Immersionsprinzip & Translanguaging

Das Praxissemester und das zugrunde liegende Studienprojekt wurden an einer bilingualen Ganztagsgrundschule durchgeführt. Bilinguale Schulkonzepte verfolgen das Ziel, sprachliche und interkulturelle Kompetenzen durch den systematischen Einsatz zweier Unterrichtssprachen zu fördern (Rohde & Schick, 2023). Eine konkrete Form der Umsetzung stellt das Immersionsprinzip dar, das als übergeordnetes Leitprinzip an der Praxissemester Schule verankert war. Es entstand in den 1960er Jahren in Kanada (Baker, 2001, S. 204) und basiert auf intensivem Sprachkontakt, bei dem mindestens die Hälfte des Unterrichts in der Zielsprache stattfindet (Rohde & Schick, 2023). Zentrale Annahmen sind ein möglichst früher Beginn des Spracherwerbs sowie ein weitgehend unbewusster Lernprozess durch ein ‚Eintauchen‘ in die Zielsprache (Baker, 2001, S. 361).

Trotz nachgewiesener Erfolge weist die Forschung auf Herausforderungen hin, etwa die notwendige Dauer der Teilnahme, die Abhängigkeit von elterlicher Unterstützung sowie mögliche Statusunterschiede zwischen Sprachen (Baker, 2001, 358f.). Zudem entspricht die im klassischen Immersionsansatz vorgesehene strikte Sprachentrennung nicht immer der tatsächlichen Sprachpraxis von Schüler*innen. In diesem Zusammenhang gewinnt das Konzept des Translanguaging an Bedeutung, welches die flexible Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires der Lernenden betont und damit eine alternative Perspektive auf Mehrsprachigkeit im Unterricht bietet (Cenoz & Gorter, 2021, S.1f.). Translanguaging stellt im Immersionskontext einen Ansatz dar, der die klare Trennung der Sprachen aufweicht und das bewusste oder unbewusste Vermischen von Sprachen zulässt, was positive Effekte haben kann – etwa, wenn sich Sprachen der Schüler*innen gegenseitig verstärken und vorhandene sprachliche Vorkenntnisse als Vorteil im Unterricht genutzt werden können (vgl. Cenoz & Gorter, 2021, 2). Für das Studienprojekt ist dies relevant, da es beleuchtet, ob Lehrkräfte Sprachmischungen im Schulalltag als Zeichen von Überforderung oder vielmehr als Indiz dafür wahrnehmen, dass sich die Schüler*innen in beiden Sprachen sicher und ‚zu Hause‘ fühlen. Translanguaging bietet dabei einen theoretischen Rahmen, um die Diskrepanz zwischen dem Ziel einer strikten Sprachtrennung und der gelebten Sprachpraxis im bilingualen Unterricht kritisch zu hinterfragen.

4. Empirischer Forschungsstand

Der empirische Forschungsstand zum mehrsprachigen Unterricht und zur Rolle von Lehrer*innen in (bilingualen) Schulkonzepten wächst im Zuge zunehmender Globalisierung. Forscher*innen beschäftigen sich verstärkt mit der Frage, wie Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer integriert und gefördert werden kann (Graham, 2022; Hammer et al., 2018; Patschok, 2021; Martin-Beltrán, 2010). Dabei gilt insbesondere die Haltung der Lehrer*innen gegenüber den Erstsprachen der Schüler*innen als entscheidender Faktor für Lernprozess und Sprachentwicklung.

Graham (2022) untersuchte in ihrer Dissertation die Einstellungen von Fachleiter*innen und Lehramtsanwärter*innen zur Nutzung der Erstsprache (L1) sowie weiterer Sprachen im Englischunterricht (EU). Ihre Ergebnisse zeigen teilweise widersprüchliche Positionen zwischen Einbindung und Ausgrenzung der Erstsprache. Lehramtsanwärter*innen positionierten sich insgesamt offener gegenüber deren Einsatz als erfahrene Lehrkräfte.

Zudem zeigte sich eine deutliche Diskrepanz zwischen dem, was Lehrende zu vermitteln glauben, und dem, was Studierende tatsächlich wahrnehmen. Die Lehramtsstudierenden äußerten den Wunsch nach intensiverer Ausbildung zur Sprachwahl im Englischunterricht. Gleichzeitig berichten sie von hohem Druck, in beobachteten Prüfungsstunden ausschließlich Englisch zu verwenden, da Ausbilder*innen meist eine exklusive Nutzung der Zielsprache erwarten (Graham, 2022, S. 258).

Vivian Cook (2001) kritisiert diesen monolingualen Ansatz und argumentiert, dass er zwar viele Generationen geprägt habe, jedoch selten kritisch reflektiert werde und häufig als selbstverständliche Grundlage des Spracherwerbs gelte (Cook, 2001, S. 403f.).

Insgesamt verdeutlicht Graham (2022), dass Einstellungen von Lehrkräften zur Mehrsprachigkeit den Sprachlernprozess maßgeblich beeinflussen. Unterschiede zwischen erfahrenen Lehrkräften und Lehramtsanwärter*innen sowie Diskrepanzen zwischen Überzeugungen und Praxis wurden daher auch in dem vorliegenden Studienprojekt berücksichtigt. Zudem unterstreicht Graham die Bedeutung einer vertieften Ausbildung zur Sprachwahl, was auch für bilinguale Schulen relevant erscheint.

Hammer et al. (2018) untersuchten vergleichend die Überzeugungen deutscher und amerikanischer Lehrkräfte im Umgang mit mehrsprachigen Schüler*innen. Beide Gruppen erkennen die Bedeutung sprachlicher Vielfalt an, dennoch zeigen sich deutliche Unterschiede (Hammer et al., 2018, S. 8). Während amerikanische Lehrkräfte stärker die Erstsprache fördern, fokussieren deutsche Lehrkräfte vermehrt den Erwerb der Unterrichtssprache Deutsch. So lehnen 46 % der deutschen Lehrkräfte die Möglichkeit ab, inhaltliche Konzepte in der Erstsprache diskutieren zu lassen, während 98 % der amerikanischen Lehrkräfte zustimmen. Als Erklärung führen die Autor*innen die in Deutschland noch relativ junge Ausbildung für den Unterricht mehrsprachiger Schüler*innen an (Hammer et al., 2018, S. 9).

Auch Patschok (2021) zeigt grundsätzlich positive Einstellungen von Lehrkräften gegenüber unterschiedlichen Erstsprachen, die überwiegend als Potenzial betrachtet werden. Allerdings basiert die Studie lediglich auf drei Interviews, was die Aussagekraft einschränkt. Diese positive Grundhaltung unterstreicht Martín-Beltrán (2010, S. 260) in ihrer Studie zum bilingualen Spracherwerb. Sie betont, dass die gleichzeitige Nutzung mehrerer Sprachen durch Schüler*innen in interaktiven Situationen wertvolle Möglichkeiten des Sprachenlernens eröffnet, insbesondere bei kooperativen Aktivitäten mit Menschen unterschiedlicher sprachlicher Hintergründe.

Weiter untersuchte Leist-Villis (2017), dass Lehrkräfte zwar mehrheitlich positive Einstellungen zur Mehrsprachigkeit äußern, diese jedoch nicht immer konsequent in die Unterrichtspraxis überführen. Zudem beeinflussen persönliche Mehrsprachigkeitserfahrungen und schulische Rahmenbedingungen das Handeln der Lehrkräfte. Die Autorin betont daher die Bedeutung gezielter Fortbildungsangebote zur Nutzung sprachlicher Vielfalt als Ressource.

Für das vorliegende Studienprojekt sind diese Befunde besonders relevant, da sie die zentrale Rolle der Lehrer*innenhaltungen für die Integration von Mehrsprachigkeit verdeutlichen. Da es sich überwiegend um Studien in anderen Bildungs- und Forschungskontexten handelt, erscheint es besonders aufschlussreich, diese Fragestellungen im spezifischen Rahmen einer bilingualen Grundschule zu untersuchen.

5. Fragestellung

„In der zweisprachigen Entwicklung von Kindern spielen Einstellungen pädagogischer Fachkräfte eine wichtige Rolle. Es empfiehlt sich daher, diese stärker in den Blick zu nehmen“ (Leist-Villis, 2016, S. 12). Vor diesem Hintergrund untersucht das vorliegende Studienprojekt die Einstellungen und Haltungen von Lehrer*innen zum Thema Mehrsprachigkeit im bilingualen Unterricht. Ein besonderer Fokus liegt darauf, wie diese Einstellungen die Integration unterschiedlicher sprachlicher Hintergründe im Unterricht an einer bilingualen Grundschule beeinflussen. Im Rahmen eines mixed methods Verfahrens wird erforscht, wie Lehrer*innen Sprachen wahrnehmen, die über die Hauptunterrichtssprachen Deutsch und Englisch hinausgehen, und inwieweit diese in den Unterricht integriert werden. Darüber hinaus wird untersucht, wie das Immersionsprinzip an der bilingualen Grundschule von den Lehrkräften wahrgenommen wird.

Ein mixed methods Forschungsansatz ist hierfür besonders geeignet, da er die Stärken qualitativer und quantitativer Forschung innerhalb einer Studie vereint und so eine umfassendere Analyse ermöglicht (Caspari et al., 2022, S. 55). Einerseits wird die Fragebogenerhebung als nicht-experimenteller quantitativer Ansatz verstanden, da sie überwiegend auf geschlossenen Fragen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten (Likert-Skala) basiert. Typische Beispiele hierfür sind Meinungsumfragen wie der verwendete Fragebogen (Albert & Marx, 2016, S. 13). Andererseits integriert das Studienprojekt qualitative Elemente, um spezifische Merkmale des Untersuchungsfeldes sowie relevante soziale Phänomene über die Haltungen und Interpretationen der beteiligten Lehrer*innen zu erfassen (Herzmann & König, 2023, S. 24). Dabei spielt die Erhebung subjektiver Erfahrungen eine zentrale Rolle, um ein vertieftes Verständnis individueller Perspektiven zu gewinnen (Riemer, 2022, S. 169). Qualitative Forschung zielt darauf ab, „die Perspektiven und Sichtweisen der Proband:innen zu erkunden“ und geht davon aus, „dass soziale Wirklichkeit [...] durch die Sichtweisen und Handlungen der jeweils beteiligten Akteur*innen hervorgebracht“ wird (Herzmann & König, 2023, S. 24).

In Anbetracht der Forschungsfragen – welche Einstellungen Lehrkräfte an einer bilingualen Grundschule gegenüber dem Immersionsprinzip und der Integration von Mehrsprachigkeit haben, wie sie den Umgang mit weiteren Sprachen bewerten und wie sie diese in ihren Unterricht integrieren (Sebe-Opfermann, 2016, S. 30) – sowie des Verzichts auf eine Hypothese erscheint die mixed methods Erhebungsmethode als sinnvoll.

6. Methodisches Vorgehen

6.1 Stichprobe

Die Stichprobe umfasst insgesamt 15 Lehrkräfte und Teaching Assistants (TA) der bilingualen Grundschule. Die Teilnehmer*innen wurden eingeladen, an einem Fragebogen teilzunehmen, der sich auf die Sprachenvielfalt im Unterricht konzentriert. Dabei wurden sie in einem ersten Teil des Fragebogens zu ihrem Sprachenprofil sowie zu biografischen Informationen befragt. Insgesamt nahmen 15 Personen teil, darunter zehn Frauen und fünf Männer. Das Alter der Teilnehmer*innen reichte von 20 bis 59 Jahren, was eine breite Spannweite an Berufserfahrungen widerspiegelt, die von fünf Monaten bis zu 18 Jahren reicht. Auch die sprachbiografischen Hintergründe der Befragten sind heterogen, was für die Fragestellung der Studie besonders relevant ist. Drei Lehrkräfte wuchsen mehrsprachig (Deutsch-Englisch, Deutsch-Türkisch, Englisch-Spanisch) auf, die übrigen überwiegend einsprachig mit Deutsch oder Englisch, eine Person mit Spanisch. Rund zwei Drittel erwarben weitere Sprachen erst ab dem zehnten Lebensjahr, nur vereinzelt früher. Die zusätzlich erlernten Sprachen werden jedoch mehrheitlich weder als Teil der eigenen

Persönlichkeit noch als zweite Sprache verstanden. Während etwa die Hälfte der nicht mit Englisch aufgewachsenen Lehrkräfte Englisch als zweite Sprache betrachtet, sehen die meisten nicht mit Deutsch aufgewachsenen Teilnehmenden Deutsch als ihre zweite Sprache an.

Die Rekrutierung erfolgte im schulischen Kontext und basiert auf freiwilliger Teilnahme. Die Stichprobengröße ist dadurch bedingt, dass ausschließlich Lehrkräfte einbezogen werden konnten, die während des Erhebungszeitraums an der Schule unterrichten, was den Kreis der potenziellen Teilnehmer*innen einschränkte. Dennoch bietet die Zusammensetzung der Stichprobe aussagekräftige Einblicke in die Einstellungen und Erfahrungen von Lehrkräften in einem bilingualen Schulsetting, insbesondere in Bezug auf Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit im Unterricht.

6.2 Erhebungsmethoden und Vorgehen

Die Datenerhebung erfolgte mittels eines standardisierten Fragebogens. Mit dem Ziel, die Einstellungen von Lehrer*innen einer bilingualen Schule zur Sprachenvielfalt und ihre Einstellungen zu, ihr Wissen über und ihr Verhalten gegenüber Mehrsprachigkeit zu untersuchen, werden in diesem Studienprojekt Daten aus dem Projekt „Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu Mehrsprachigkeit“ von Leist-Villis (2017) verwendet. Um den spezifischen Anforderungen des Studienprojekts und der bilingualen Schulform gerecht zu werden, wurde der ursprüngliche Fragebogen des Projekts an die Gegebenheiten der Praxissemesterschule angepasst. Zusätzlich wurden Elemente aus der Dissertation von Graham (2022) integriert und modifiziert, um eine umfassende Erfassung der Einstellungen, des Wissens und des Verhaltens der Lehrer*innen gegenüber Mehrsprachigkeit zu ermöglichen. Leist-Villis (2017) entwickelte diesen Fragebogen ursprünglich, um „mit recht geringem Aufwand einen Einblick in die Denkweisen pädagogischer Teams“ (Leist-Villis, 2017, S. 4) zu erlangen. Da die Erforschung von Einstellungen und pädagogischem Handeln ein anspruchsvolles Themenfeld ist, sind qualitative Studien häufig auf kleinere Stichproben beschränkt, um tiefergehende Analysen zu ermöglichen (ebd., S. 4). Auch in diesem Studienprojekt ist die Stichprobe aufgrund der begrenzten Größe des Lehrer*innenteams eher klein, was eine detaillierte Analyse der gewonnenen Daten ermöglicht. Die nicht experimentelle Forschung wird daher auf Basis eines Fragebogens durchgeführt, da sich diese Erhebungsmethode besonders eignet, um Einstellungen und Meinungen systematisch zu erfassen (Bortz & Döring, 2016, S. 253). Dieser ist in zwei Teile gegliedert: Der erste Teil erfasst persönliche Angaben der Teilnehmenden sowie ihre Sprachbiografie. Der zweite Teil umfasst insgesamt 29 Items in zwei Teilskalen. Die erste Teilskala „Stellungnahmen zu Mehrsprachigkeit“ enthält 20 Items zu kognitiven und affektiven Einstellungskomponenten und deckt sowohl positive als auch negative Perspektiven ab. Die zweite Teilskala „Zur konkreten Umsetzung in der Praxis“ umfasst neun Items zu Unterstützungsangeboten und zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht (Leist-Villis, 2017, S. 6ff.). Fast alle Items werden auf einer vierstufigen Likert-Skala (stimme überhaupt nicht zu; stimme eher nicht zu; stimme eher zu; stimme voll und ganz zu) bewertet. Die Option „ich weiß nicht“ wurde nach Leist-Villis (2017) ergänzt, um Verzerrungen durch erzwungene Antworten zu vermeiden (Leist-Villis, 2017, S. 7) und die Zuverlässigkeit der Daten zu erhöhen. Ein weiteres Item nutzt eine Likert-Skala („sehr positiv“ bis „sehr negativ“) zur Bewertung des Immersionsprinzips. Geschlossene Fragen mit Likert-Skalen ermöglichen eine gute Vergleichbarkeit der Daten (Riemer, 2022, 163f.). Ergänzend schließt der Fragebogen mit einem Freitextfeld, das den Lehrer*innen zusätzliche Anmerkungen erlaubt und weitere Erkenntnisse für das Studienprojekt liefern kann.

6.3 Datenauswertung

Die Datenauswertung des Studienprojekts wurde mit dem Tabellenkalkulationsprogramm Microsoft Excel durchgeführt. Die (geschlossenen) Fragen wurden statistisch ausgewertet, um quantitative Trends und Muster zu erkennen. Dazu wurden die erhobenen Daten zunächst in Excel übertragen und in einer klar strukturierten Tabelle organisiert. Den Antworten auf der Likert-Skala wurden numerische Werte zugeordnet, um eine Analyse der Daten zu ermöglichen. Mithilfe der in Excel integrierten Funktionen, wie der Berechnung von Modalwert und Median, erfolgten anschließend die relevanten statistischen Auswertungen (Albert & Marx, 2016, S. 107). Die Antworten aus dem Freitextfeld wurden ebenfalls in Excel erfasst und manuell ausgewertet. Diagramme und Grafiken wurden erstellt, um die Ergebnisse visuell darzustellen und Trends sowie Muster innerhalb der Daten zu identifizieren. Fehlende Werte wurden dabei ausgeschlossen, um die Genauigkeit der Analyse zu gewährleisten.

6.4 Gütekriterien und Störfaktoren

Das Studienprojekt orientiert sich an bestimmten „forschungsmethodische[n] Standards, den sog. Gütekriterien“ (Caspari et al., 2022, S. 15). Diese Gütekriterien verbinden im Rahmen des mixed methods Ansatzes die Prinzipien qualitativer und quantitativer Forschung. Dabei stehen im quantitativen Teil des Projekts vor allem die Sicherstellung der Objektivität, Reliabilität und Validität im Fokus (Caspari et al., 2022, S. 16). Aufgrund des begrenzten Umfangs der vorliegenden Arbeit wird im Folgenden der Fokus auf die Erfüllung der Gütekriterien der quantitativen Forschung gelegt.

Die Objektivität, also die Sicherstellung, dass die Ergebnisse nicht durch die Einflüsse der Forscher*innen verfälscht werden (Caspari et al., 2022, S. 16), wurde im quantitativen Teil des Fragebogens gesichert, da standardisierte Fragen mit festgelegten Antwortmöglichkeiten aus dem Forschungsprojekt von Leist-Villis übernommen und angepasst wurden. Im Freitextfeld war die Objektivität schwieriger zu gewährleisten, da die Interpretation der Antworten subjektiv beeinflusst werden kann. Hier waren klare Auswertungskriterien notwendig, um die Objektivität zu erhöhen. Die Reliabilität, „das Kriterium der Zuverlässigkeit“ (Caspari et al., 2022, S. 16), ist bei wiederholter Anwendung unter gleichbleibenden Bedingungen gegeben, da die geschlossenen Fragen klar formuliert und strukturiert sind. Auch hier ist bei dem freien Textfeld zu beachten, dass die Zuverlässigkeit der Ergebnisse schwieriger zu gewährleisten ist und die Auswertung somit konsistent sein sollte und durch verschiedene Forscher*innen geschehen kann.

Die interne oder innere Validität des Erhebungsinstruments ist gewährleistet, da die Fragen gezielt darauf ausgelegt sind, genau das zu messen, was sie messen sollen (Caspari et al., 2022, S. 16). Die Orientierung an zwei Projekten mit ähnlicher Thematik unterstützt die Genauigkeit und bildet eine solide theoretische Grundlage. Zudem wurden die Fragebögen in deutscher und englischer Sprache bereitgestellt, um sprachlichen Barrieren vorzubeugen und sicherzustellen, dass alle Befragten die Fragen genau verstehen. So wird das Risiko von Missverständnissen minimiert, was die Präzision und Gültigkeit der erhobenen Daten erhöht.

Die externe Validität, „d.h. die Möglichkeit der Übertragung der Ergebnisse über die jeweilige Stichprobe und Situation der konkreten Untersuchung hinaus“ (Caspari et al., 2022, S. 17), ist in der Regel gegeben, wenn auch die Reliabilität hoch ist. Da der Fragebogen jedoch speziell auf die Untersuchung der Einstellungen und Haltungen von Lehrer*innen an einer bilingualen Schule zugeschnitten und die Stichprobe vergleichsweise klein ist, sind die Ergebnisse nicht unbedingt auf andere Schulen oder Bildungseinrichtungen übertragbar. Daher ist die externe Validität in diesem Fall begrenzt. Hier könnte von einem potenziellen Störfaktor des Studienprojekts gesprochen werden, der darauf hinweist, dass weitere und umfangreichere Untersuchungen notwendig wären,

um die Ergebnisse zu validieren und die externe Validität zu erhöhen. Ein zusätzlicher Störfaktor könnte darin bestehen, dass die Teilnehmer*innen ihre Antworten an den erwarteten oder sozial akzeptierten Normen ausrichten (Riemer, 2022, S. 162), anstatt ihre tatsächlichen Meinungen wiederzugeben. Um dem entgegenzuwirken, wurde der Fragebogen anonym ausgefüllt, um die Ehrlichkeit der Antworten zu fördern. Ein weiteres

Risiko besteht darin, dass die Teilnehmer*innen Fragen überspringen oder den Fragebogen nur teilweise ausfüllen, was zu unvollständigen Datensätzen führt. Um dies zu vermeiden, wurden klare Anweisungen gegeben und die Bedeutung einer vollständigen Beantwortung betont. Durch die gezielte Berücksichtigung und Minimierung dieser Störfaktoren konnte die Validität und Zuverlässigkeit der Studie insgesamt gesteigert werden. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der angepasste Fragebogen und die gewählte Auswertungsmethode eine umfassende Analyse der Einstellungen und Überzeugungen der Lehrkräfte ermöglichten. Diese Methodik stellt sicher, dass die gewonnenen Daten valide und reliabel sind und somit fundierte Aussagen zu den Forschungsfragen getroffen werden können.

7. Ergebnisse

Die Auswertung der Antworten aus dem Fragebogen liefert einen differenzierten Einblick in die Perspektiven und praktischen Ansätze der Lehrkräfte zur Förderung von Mehrsprachigkeit sowie zur Anwendung des Immersionskonzepts an der bilingualen Grundschule. Die Ergebnisse werden im Folgenden in narrativer Form präsentiert, gegliedert nach den wichtigsten Themenbereichen. Die Förderung der Mehrsprachigkeit wird von den meisten Befragten als essenziell betrachtet. Auf die Frage, ob die Förderung der Mehrsprachigkeit eine wichtige Aufgabe der Schule sei, stimmten neun Personen *voll und ganz zu*, während sechs Personen *eher zustimmten*. Es gab keine Stimmen für die Kategorien *eher nicht zu* oder *überhaupt nicht zu* (Frage 1). Dies verdeutlicht eine klare und weitgehende Zustimmung zur Relevanz der Mehrsprachigkeitsförderung und wird in Abbildung 1 veranschaulicht.

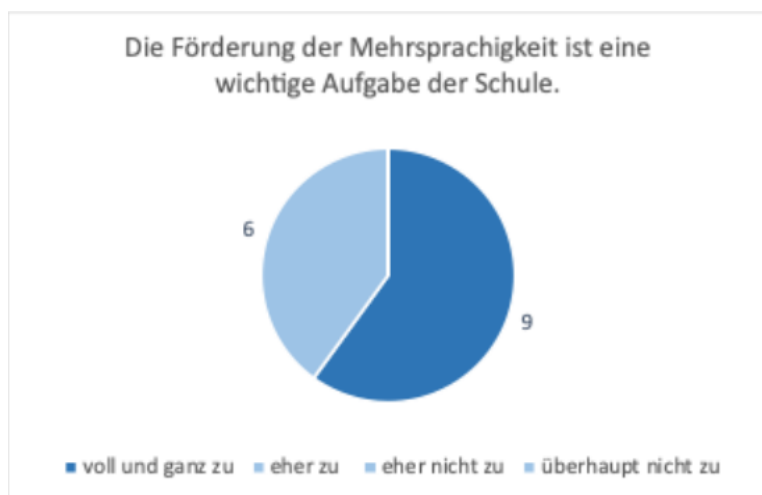


Abb. 1: Die Förderung der Mehrsprachigkeit ist eine wichtige Aufgabe der Schule (Frage 1) (eigene Darstellung).

Auch in Bezug auf die Anerkennung der Mehrsprachigkeit als besondere Kompetenz zeigte sich eine hohe Zustimmung: 14 von 15 Befragten stimmten *voll und ganz zu*, und nur eine Person wählte die Antwort *eher nicht zu*. Der Median und Modalwert der Antworten liegt hier in der Kategorie *stimme voll und ganz zu*, was die hohe Einigkeit unter den Teilnehmer*innen unterstreicht (Frage 3). Differenzierter fallen die Meinungen über das sogenannte Sprachmischen der Schüler*innen aus, also das Wechseln zwischen verschiedenen Sprachen innerhalb eines Gesprächs. Abbildung 2 zeigt, dass zwei Befragte

der Aussage *voll und ganz* zustimmten, acht *eher zustimmten*, während drei dies *eher ablehnten* und eine Person *überhaupt nicht zustimmte*. Eine weitere Person kreuzte die Antwort *weiß nicht* an und wurde daher aus der Auswertung ausgeschlossen. Dies zeigt, dass Sprachmischungen zwar überwiegend positiv bewertet werden, jedoch nicht uneingeschränkt.



Abb. 2: Wenn Kinder ihre Sprachen vermischen, zeigt das, dass sie sich in beiden Sprachen zuhause fühlen (Frage 9) (eigene Darstellung).

Eine kritische Haltung zeigte sich insbesondere bei der Frage, ob Sprachmischungen ein Zeichen dafür seien, dass Kinder keine Sprache richtig beherrschen (Frage 13). Hier stimmten zehn Personen mit *überhaupt nicht zu* und fünf Personen mit *eher nicht zu*. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Sprachmischungen von den meisten Befragten nicht als defizitär wahrgenommen werden. Der Median und Modalwert der Antworten liegt in der Kategorie *stimme überhaupt nicht zu*, was die insgesamt kritische Haltung gegenüber der Aussage zusätzlich unterstreicht. Ein zentraler Untersuchungsaspekt der Befragung betraf die Einstellung der Lehrkräfte zur Nutzung der Erstsprache im Unterricht. Viele Lehrkräfte hielten es für sinnvoll, die Erstsprache in bestimmten Unterrichtssituationen zuzulassen (Frage 10). Sechs Befragte stimmten dieser Ansicht *voll und ganz zu*, während acht *eher zustimmten*, was auf eine weitgehende Akzeptanz dieser Praxis hindeutet. Auf die Aussage „Es ist in Ordnung, wenn Kinder gleicher Erstsprache diese Sprache außerhalb des Unterrichts sprechen“, stimmten elf Personen *voll und ganz zu* und drei *eher zu*. Nur eine Person wählte *stimme überhaupt nicht zu* (Frage 14). Der Median und Modalwert der Antworten liegt hier bei *stimme voll und ganz zu*, was die insgesamt positive Grundhaltung unterstreicht. Eine differenziertere Sichtweise zeigte sich jedoch bei der gezielten Einbeziehung der Erstsprache in Gruppenarbeiten (Frage 26). Hier waren die Antworten weniger eindeutig: Zwei Personen stimmten *voll und ganz zu*, sieben *eher zu*, während sich vier Befragte eher dagegen aussprachen und eine Person die Aussage sogar ganz ablehnte. Eine weitere Person enthielt sich und wählte die Option *weiß nicht*. Unterstützt wird diese differenzierte Haltung auch durch die Antworten auf die Frage, ob die Nutzung der Erstsprache im bilingualen Unterricht das Lernen beeinträchtigen könnte (Frage 8). Zwei Befragte stimmten dieser Aussage *voll und ganz zu* und eine Person *eher zu*, was die teils widersprüchlichen Meinungen zur Rolle der Erstsprache verdeutlicht. Hinsichtlich der Kenntnis von Methoden zur Einbeziehung der Erstsprache gab ein Großteil der Lehrkräfte an, entsprechende Strategien zu kennen und auch anzuwenden (Frage 27). Fünf Personen stimmten *voll und ganz zu*, mit entsprechenden Methoden vertraut zu sein, während fünf weitere dies teilweise bejahten (*stimme eher zu*). Drei Befragte äußerten sich zurückhaltend, und eine Person verneinte die Aussage vollständig. Eine weitere Person enthielt sich und wählte die Option *weiß nicht*. In der praktischen Umsetzung bestätigten vier Befragte, diese Methoden aktiv zu nutzen, während fünf Personen eher dazu

tendierten. Vier weitere gaben an, diese Methoden weniger häufig einzusetzen, während sich zwei Personen enthielten und die Option *weiß nicht* wählten (Frage 28). Abbildung 3 verdeutlicht die Verteilung der Antworten und zeigt die unterschiedlichen Grade der Umsetzung anschaulich.

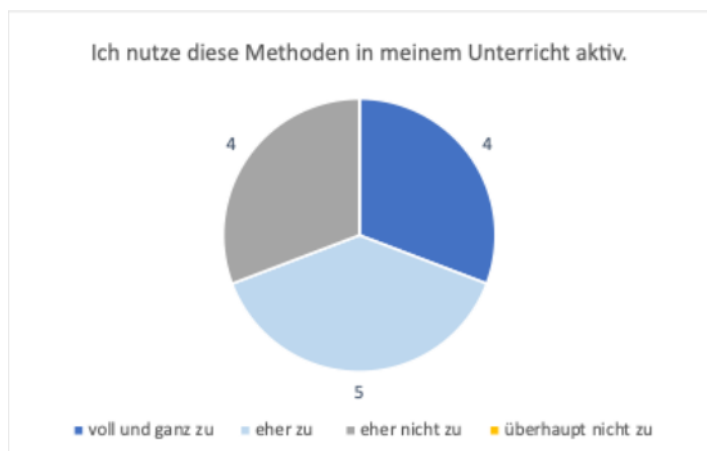


Abb. 3: Ich nutze diese Methoden in meinem Unterricht aktiv (Frage 28) (eigene Darstellung).

Die Einstellung der Lehrkräfte zum Immersionsprinzip, das als wesentlicher Bestandteil des bilingualen Unterrichts gilt, wurde ebenfalls untersucht (Frage 20). Abbildung 4 fasst die Wahrnehmungen der Befragten zusammen und verdeutlicht, dass die Mehrheit das Immersionskonzept sehr positiv wahrnimmt. Acht Personen bewerteten die Integration und Förderung der Mehrsprachigkeit im Rahmen dieses Konzepts als *sehr positiv*, während sechs weitere es als *positiv* beschrieben und eine weitere Person die Option *neutral* ankreuzte. Dies unterstreicht die breite Akzeptanz des Immersionsprinzips als effektive Methode zur Sprachförderung.



Abb. 4: Wie nehmen Sie das Immersionskonzept hier an der Schule in Bezug auf die Integration und Förderung von Mehrsprachigkeit wahr (Frage 20)? (eigene Darstellung).

Im Kontrast dazu stehen die Haltungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Frage, ob das Immersionsprinzip auch das Erlernen von Sprachen fördert, die über die Unterrichtssprachen Deutsch und Englisch hinausgehen (Frage 16). Die Meinungen dazu sind geteilt: Sechs Befragte stimmten der Aussage *voll und ganz zu*, vier weitere äußerten eine vorsichtige Zustimmung. Drei Lehrkräfte äußerten sich skeptisch, während eine Person die Aussage ablehnte. Eine weitere Person enthielt sich der Stimme. Der Median *stimme eher zu* zeigt, dass trotz der insgesamt positiven Wahrnehmung des Immersionsprinzips

Unsicherheiten darüber bestehen, ob tatsächlich eine breite Förderung anderer Sprachen erfolgt.

Auch die Unterstützung der Eltern ist ein wichtiger Aspekt im Umgang mit Mehrsprachigkeit. Abbildung 5 stellt die Antworten der Befragten zu ihrer Bereitschaft, Eltern aktiv zu unterstützen, grafisch dar (Frage 22). Auf die Frage, ob sie Eltern mit nicht-deutscher oder nicht-englischer Erstsprache dazu ermuntern, ihre Kinder in entsprechende Förderprogramme ihrer Erstsprache zu schicken, stimmten sieben Personen *voll und ganz zu* und sechs *eher zu*. Eine Person stimmte *eher nicht zu*, und eine weitere lehnte die Aussage mit *überhaupt nicht zu* ab.

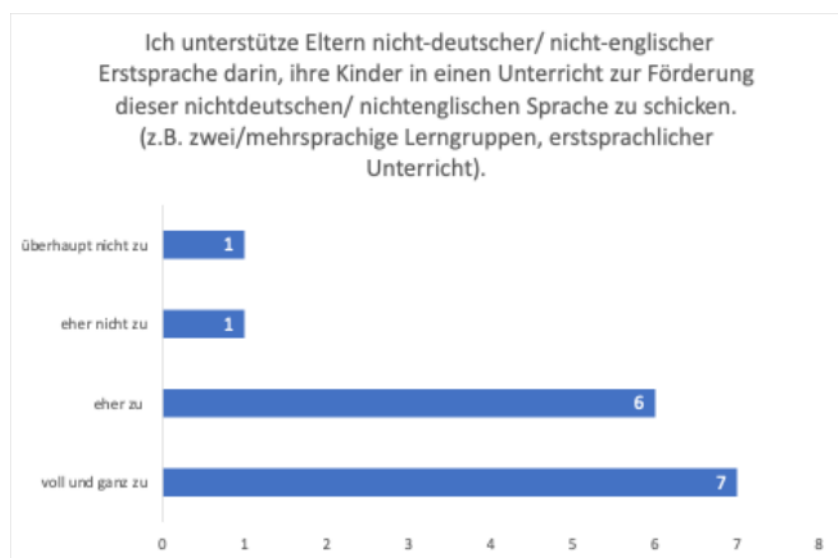


Abb. 5: Ich unterstütze Eltern nicht-deutscher/ nicht-englischer Erstsprache darin, ihre Kinder in einen Unterricht zur Förderung dieser nichtdeutschen/ nichtenglischen Sprache zu schicken. (z.B. zwei/mehrsprachige Lerngruppen, ersprachlicher Unterricht) (Frage 22) (eigene Darstellung).

Noch deutlicher fiel die Zustimmung zur Frage aus, ob Eltern prinzipiell darin unterstützt werden sollten, mit ihren Kindern die Erstsprache zu sprechen (Frage 23). Hier stimmten neun Personen *voll und ganz zu*, und sechs weitere *eher zu*. Keiner der Befragten äußerte eine ablehnende Haltung. Der Median und Modalwert der Antworten liegt hier in der Kategorie *stimme voll und ganz zu*. Dies spiegelt die insgesamt hohe Zustimmung und die Überzeugung der Lehrkräfte wider, dass die Erstsprache eine zentrale Rolle in der Sprachentwicklung der Kinder spielt und aktiv gefördert werden sollte. Bei der Frage, ob Eltern einer anderen Erstsprache als Deutsch oder Englisch empfohlen werden sollte, mit ihren Kindern Deutsch und oder Englisch zu sprechen (Frage 21), fielen die Antworten der Befragten differenzierter aus. Der Median liegt in der Kategorie *stimme eher zu* und deutet darauf hin, dass die Meinungen überwiegend zwischen einer neutralen Haltung und einer vorsichtigen Zustimmung liegen. Einige Lehrkräfte empfehlen Eltern zwar, mit ihren Kindern gezielt Deutsch oder Englisch zu sprechen, um die Sprachentwicklung zu fördern, jedoch nicht uneingeschränkt.



Abb. 6: Ich empfehle Eltern mit nicht-deutscher/ nicht-englischer Erstsprache, mit ihren Kindern möglichst viel Deutsch/ Englisch zu sprechen (Frage 21) (eigene Darstellung).

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Befragung eine weitgehend positive Haltung gegenüber der Förderung der Mehrsprachigkeit und der Nutzung der Erstsprache im bilingualen Unterricht. Die Mehrheit der Befragten sieht Mehrsprachigkeit nicht nur als Bereicherung, sondern als wichtige Kompetenz, die aktiv gefördert werden sollte. Gleichzeitig gibt es in einigen Aspekten differenzierte Meinungen, insbesondere bei der Bewertung von Sprachmischungen und der praktischen Einbeziehung der Erstsprache im Unterricht.

8. Analyse und Reflexion

Die vorliegenden Ergebnisse bieten eine differenzierte Grundlage für die Reflexion der Haltungen und Praktiken von Lehrkräften im Umgang mit Mehrsprachigkeit und dem Immersionsprinzip an der Praxissemesterschule. Die Analyse zeigt sowohl deutliche Tendenzen als auch geteilte Auffassungen, die im Folgenden aus wissenschaftlicher, praktischer und persönlicher Perspektive betrachtet werden.

Die gewählte Fragebogenerhebung erwies sich als geeignet, um Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte systematisch zu erfassen. Die vierstufige Likert-Skala ermöglichte differenzierte Einschätzungen, während die zusätzliche Antwortoption „weiß nicht“ den Befragten die Möglichkeit bot, Unsicherheiten kenntlich zu machen (Leist-Villis, 2017, S. 7). Diese Antwortoption wurde von den Befragten mehrfach genutzt, was darauf hinweist, dass sie bei Unsicherheit eine sinnvolle Alternative darstellte.

Eine Einschränkung der Datengrundlage ergibt sich aus der geringen Nutzung des Freitextfeldes: Nur eine Person nutzte es, während 14 Befragte es leer ließen. So konnten nur wenige zusätzliche qualitative Einblicke gewonnen werden. Dies könnte auf die Klarheit der geschlossenen Fragen, Zeitmangel oder geringe Motivation zurückzuführen sein. Wie Riemer (2022, S. 165) betont, haben offene Fragen häufig den Charakter eines Annexes, was erklären könnte, warum sie in der Praxis oft unbeantwortet bleiben. Zudem ist die Aussagekraft der Ergebnisse aufgrund der auf eine einzelne Schule begrenzten Stichprobe eingeschränkt. Die Ergebnisse erlauben daher vor allem Rückschlüsse auf den untersuchten Kontext und sind nur bedingt auf andere bilinguale Schulen übertragbar. Insgesamt bietet die Methodik dennoch eine fundierte Grundlage zur Beantwortung der Forschungsfragen.

Ein zentrales Ergebnis ist die überwiegende Zustimmung zur Förderung von Mehrsprachigkeit als schulische Aufgabe (Frage 1). Dies entspricht der Mehrsprachigkeitsforschung, die Mehrsprachigkeit als wichtige Ressource für die kognitive und soziale

Entwicklung betrachtet (siehe Kapitel 2 und 3). Auch die hohe Akzeptanz des Immersionsprinzips bestätigt Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit frühen Sprachlernens (Baker, 2001). Gleichzeitig zeigen die Daten, dass das Immersionsprinzip nicht von allen Lehrkräften als ausreichend für die Förderung weiterer Sprachen über Deutsch und Englisch hinaus bewertet wird (Frage 16). Der Median in Stimme eher zu verweist auf bestehende Unsicherheiten und auf das Spannungsfeld zwischen klassischem Immersionsansatz und Translanguaging. Während das Immersionsprinzip darauf abzielt, durch klare Sprachräume eine hohe Sprachkompetenz in der Zielsprache zu erreichen, fördert Translanguaging das bewusste Einbeziehen aller sprachlichen Ressourcen der Lernenden (Cenoz & Gorter, 2021, S.1).

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Bewertung von Sprachmischungen. Die Befragten sehen diese überwiegend als Ausdruck von Sprachkompetenz und kreativem Sprachgebrauch (siehe Abbildung 2), was den Grundannahmen des Translanguaging entspricht (Fragen 9, 13, 17). Die parallele Betrachtung zeigt, dass das Immersionsprinzip in seiner traditionellen Form möglicherweise an Grenzen stößt, wenn es nicht stärker mit Translanguaging-orientierten Ansätzen verbunden wird. Eine Weiterentwicklung des Unterrichtskonzepts an der Praxis-semester-schule könnte daher die Balance zwischen strukturierter Sprachtrennung und der flexiblen Einbindung mehrsprachiger Ressourcen anstreben, um die sprachliche Vielfalt im Unterricht besser zu nutzen und die individuellen Lernprozesse der Schüler*innen zu fördern. Vor diesem Hintergrund bieten die Ergebnisse der Befragung wertvolle Impulse für die schulische Praxis, da sie konkrete Hinweise auf mögliche Weiterentwicklungen im bilingualen Unterricht geben.

Trotz der insgesamt positiven Haltung zeigen sich Herausforderungen bei der Nutzung der Erstsprache(n) im Unterricht (Fragen 10, 26). Viele Lehrkräfte erkennen deren Potenzial, sind jedoch in der praktischen Umsetzung unsicher. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Leist-Villis (2017). Gezielte Fortbildungen könnten helfen, diese Diskrepanz zu verringern. Auch die Einbindung der Eltern spielt eine wichtige Rolle. Während etwas mehr als die Hälfte der Lehrkräfte Eltern ermutigt, mit ihren Kindern Deutsch oder Englisch zu sprechen (Frage 21), zeigt sich zugleich eine gewisse Zurückhaltung, die auf ein Bewusstsein für mögliche Nachteile einseitiger Sprachförderung hindeutet.

Die Auswertung der Fragen 6, 8, 10, 11, 24–28 zeigt zudem Unterschiede nach Alter und eigener Mehrsprachigkeit. Lehrkräfte im Alter von 30–39 Jahren befürworteten die Einbeziehung der Erstsprache(n) mit 97 %, die Gruppe der 50–59-Jährigen mit 89 %. Jüngere (63 %) sowie 40–49-Jährige (59 %) waren zurückhaltender. Eine klare altersbezogene Tendenz lässt sich jedoch nicht feststellen. Dies steht im Kontrast zu Graham (2022), die eine größere Offenheit bei jüngeren Lehrkräften fand. Die kleinen und ungleich verteilten Gruppen könnten diese Abweichung erklären. Darüber hinaus wurde im personenbezogenen Teil des Fragebogens auch die fachliche Qualifikation beziehungsweise das Studienfach der Lehrkräfte erfasst. Da die Stichprobe jedoch sehr heterogen war und die einzelnen Fachrichtungen nur durch wenige Personen vertreten wurden, erfolgte hierzu keine gesonderte Auswertung. Ein möglicher Zusammenhang zwischen fachlichem Hintergrund und Einstellungen zu Mehrsprachigkeit oder dem Immersionsprinzip konnte daher im Rahmen dieser Untersuchung nicht untersucht werden.

Auch die Untersuchung des Einflusses eigener Mehrsprachigkeit auf Einstellungen und Handlungsweisen der Lehrkräfte ergab nur geringe Unterschiede. 24 % der mehrsprachig aufgewachsenen Lehrkräfte und 22 % der einsprachig aufgewachsenen Lehrkräfte sprachen sich eher gegen den Einbezug der Erstsprache(n) aus. Dies deutet darauf hin, dass neben der Sprachbiografie auch schulische Rahmenbedingungen und didaktische Überzeugungen eine Rolle spielen. Eine leichte Tendenz zeigt sich jedoch beim Translanguaging: Mehrsprachige Lehrkräfte bewerteten Sprachmischungen häufiger positiv (92 %) als einsprachig aufgewachsene Kolleg*innen (85 %).

Insgesamt sind die Ergebnisse beider Analysen aufgrund der kleinen und ungleich verteilten Stichprobe jedoch mit Vorsicht zu interpretieren, da diese die Generalisierbarkeit einschränkt und bei der Interpretation entsprechend berücksichtigt werden sollte. Um fundiertere Erkenntnisse zu gewinnen, wäre es sinnvoll, die Untersuchung in weiteren Bildungseinrichtungen mit einer größeren und gleichmäßigeren Stichprobe fortzuführen.

Im Rahmen des Studienprojekts wurde auch die eigene Rolle als Beobachterin reflektiert. Auffällig war, dass Einstellungen zum Immersionsprinzip selten eindeutig ausfallen. Viele Lehrkräfte schätzen dessen Wirksamkeit, befürworten jedoch zugleich Sprachmischungen zur Unterstützung von Kommunikation und Lernen. Diese Ambivalenz zeigte sich auch im Praxissemester: In eigentlich englischsprachigen Phasen wurde situativ ins Deutsche gewechselt, ebenso nutzten englischsprachige Lehrkräfte gelegentlich Deutsch zur besseren Verständnissicherung. Während die Theorie klare Leitlinien vorgibt, zeigte die Praxis vielfältige Einflussfaktoren wie persönliche Sprachbiografien und institutionelle Rahmenbedingungen. Diese Diskrepanz verdeutlicht die Komplexität schulischer Praxis und die Notwendigkeit einer kontextsensiblen Interpretation der Daten.

9. Fazit

Das Studienprojekt zielte darauf ab, die Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte an einer bilingualen Grundschule gegenüber dem Immersionsprinzip und der Integration von Mehrsprachigkeit im Unterricht zu untersuchen. Die Ergebnisse zeigen eine überwiegend positive Haltung gegenüber der Bedeutung mehrsprachiger Bildung und der Effektivität des Immersionsprinzips, welches als wertvolle Methode zur Förderung der Hauptunterrichtssprachen angesehen wird. Dennoch wurde auch deutlich, dass das Immersionsprinzip die Förderung weiterer Sprachen, insbesondere der Erstsprache(n) der Schüler*innen, nicht durchgängig unterstützt. Diesbezüglich waren die Meinungen geteilt: Während einige Lehrkräfte eine strikte Trennung der Sprachen bevorzugten, befürworteten andere den Einsatz von Sprachmischungen, um Lernprozesse flexibler zu gestalten. Diese Ergebnisse spiegeln die Ambivalenz zwischen der Theorie und Praxis wider. Obwohl das Immersionsprinzip als effektiv wahrgenommen wird, deuten die Ergebnisse darauf hin, dass persönliche Sprachbiografien, institutionelle Rahmenbedingungen und didaktische Überzeugungen die Unterrichtsgestaltung entscheidend beeinflussen. Das Studienprojekt zeigt somit, dass Mehrsprachigkeit eine zentrale Rolle im Unterricht spielt, jedoch eine flexiblere Herangehensweise notwendig ist, um die Potenziale aller Sprachen der Lernenden zu nutzen. Um diese Erkenntnisse weiter zu validieren, ist eine Fortführung der Untersuchung mit einer größeren und gleichmäßigeren Stichprobe sinnvoll, insbesondere um die unterschiedlichen Perspektiven auf Mehrsprachigkeit und das Immersionsprinzip noch besser zu verstehen. Grundsätzlich liefern diese Untersuchungsergebnisse aber wertvolle Impulse für die Weiterentwicklung bilingualer Konzepte und zeigen auf, wie wichtig es ist, Mehrsprachigkeit nicht nur als Herausforderung, sondern als Ressource im Bildungsbereich zu begreifen.

Literaturverzeichnis

- Albert, R., & Marx, N. (2016). Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung: Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Baker, C. (2001). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 3. Auflage. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Baker, C. & Wright, W. E. (2021). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 7. Auflage. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage. Berlin/ Heidelberg: Springer.
- Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. K., & Schramm, K. (Hrsg.). (2022). Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901–912.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2021). Pedagogical translanguaging. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. *Canadian Modern Language Review/ La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 57(3), 402–423.
- García, O. and Li, W. (2014) Translanguaging. Basingstoke: Palgrave.
- Graham, H. (2022). An exploration of the attitudes and beliefs of teacher trainers and teacher trainees concerning the use of the L1 in the EFL classroom (Doctoral dissertation, Universität zu Köln).
- Hammer, S., Viesca, K. M., Ehmke, T., & Heinz, B. E. (2018). Teachers' beliefs concerning teaching multilingual learners: A cross-cultural comparison between the US and Germany. *Research in Teacher Education*, 8(2), 6–10.
- Herzmann, P., & König, J. (2023). Forschungsmethoden im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(1), 15–56.
- Kemp, C. (2009) Defining multilingualism. In L. Aronin and B. Hufeisen (Hrsg.), *The Exploration of Multilingualism* (S. 11–26). Amsterdam: John Benjamins.
- Leist-Villis, A. (2016). Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu Mehrsprachigkeit: Ein Fragebogen. *ZMI Magazin. Vielfalt der Sprachen–Schulen und Kindertagesstätten im Kontext sprachlich-kultureller Heterogenität. Konzepte, Nachrichten, Projekte, Veranstaltungen*, 12–13.
- Leist-Villis, A. (2017). Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu Mehrsprachigkeit: Ein Erhebungsinstrument. Bonn.
- Li, W. (2008). Research perspectives on bilingualism and multilingualism. In W. Li & M. Moyer (Hrsg.), *Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* (S. 3–17). Oxford, UK: Blackwell.

- Martin–Beltrán, M. (2010). The Two-Way Language Bridge: Co-Constructing Bilingual language learning Opportunities. *Modern Language Journal*, 94(2), 254–277.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein–Westfalen (Hrsg.) (2021): Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein–Westfalen. (S. 34–51) Frechen: Ritterbach. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/284/ps_lp_e_einzeldatei_2021_08_02.pdf, Stand: 21.02.2026.
- Patschok, M. (2021). Hier wird Deutsch gesprochen! Eine Untersuchung über die Grundhaltung und den Umgang mit Mehrsprachigkeit in den Bildungsinstitutionen der Elementar-, Primar- und Sekundarstufe (Masterarbeit, Pädagogische Hochschule Steiermark).
- Riemer, C. (2022) Befragung. In Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. K., & Schramm, K. (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch* (S.181–190). 2. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Rohde, A., Schick, K. (2023). Bilinguale Bildung. socialnet Lexikon. <https://www.socialnet.de/lexikon/28190>, Stand: 21.02.2026.
- Sebe–Opfermann, A. (2016). Die Fragen der Fragen – was ist eine gute Forschungsfrage? In Dunker, N., Joyce–Finnern, N.K., Koppel, I. (Hrsg.), *Wege durch den Forschungsdschungel* (S. 21–36). Wiesbaden: Springer.
- Wei, L. (2007). Dimensions of Bilingualism. In Wei, L. (Hrsg.), *The Bilingualism Reader* (S.3–22). 2. Auflage. London/ New York: Routledge.

Anhang

1 FRAGEBOGEN

TEIL 1: PERSÖNLICHE ANGABEN

1. Ich bin: ☐ weiblich ☐ männlich ☐ divers
2. Alter: ☐ <20 ☐ 20-29 ☐ 30-39 ☐ 40-49 ☐ 50-59 ☐ 60-69
 ☐ > 69
3. Ich bin LehrerIn und unterrichte seit (Datum ca.): _____
4. Studium: _____
5. Unterrichtsfächer an der _____: _____
6. Erstsprache(n): Ich bin in meinen ersten drei Lebensjahren einsprachig aufgewachsen, und zwar:

 ☐ Deutsch →weiter mit 9.
 ☐ Englisch →weiter mit 8., 9. auslassen
 ☐ _____ →weiter mit 8.
7. Mehrsprachigkeit: Ich bin in meinen ersten drei Lebensjahren mit mehreren Sprachen aufgewachsen, und zwar:

 ☐ Deutsch + Englisch →weiter mit 10.
 ☐ Deutsch + _____ →weiter mit 9.
 ☐ Englisch + _____ →weiter mit 8., 9. auslassen
 ☐ _____ + _____ →weiter mit 8.
8. Deutsche Sprache: ☐ Ich habe die deutsche Sprache erworben, und zwar im Alter von:
 ☐ 0-3 Jahren ☐ 4-9 Jahren ☐ 10 Jahren und älter

 Ich empfinde die deutsche Sprache als meine zweite Sprache.
 (Sie ist ein Teil meiner Persönlichkeit/ich spreche sie (beinahe) fließend).
 ☐ ja ☐ teilweise ☐ nein
9. Englische Sprache: ☐ Ich habe die englische Sprache erworben, und zwar im Alter von:
 ☐ 0-3 Jahren ☐ 4-9 Jahren ☐ 10 Jahren und älter

Ich empfinde die englische Sprache als meine zweite Sprache.
(Sie ist ein Teil meiner Persönlichkeit/ich spreche sie
(beinahe) fließend).

☐ ja ☐ teilweise ☐ nein

10. Weitere Sprache(n): ☐ Ich habe (eine) weitere Sprache(n) erworben, und zwar im
Alter von:

☐ 0-3 Jahren ☐ 4-9 Jahren ☐ 10 Jahren und älter

Ich empfinde (eine) diese(r) Sprache(n) als meine zweite
Sprache.

(Sie ist ein Teil meiner Persönlichkeit/ich spreche sie
(beinahe) fließend).

☐ ja ☐ teilweise ☐ nein

TEIL 2: STELLUNGNAHMEN ZU MEHRSPRACHIGKEIT

2 Ich stimme ...

Voll und ganz zu; eher zu; eher nicht zu; überhaupt nicht zu

voll + ganz zu	eher zu	eher nicht zu	überhaupt nicht zu	weiß nicht
----------------	---------	---------------	--------------------	------------

1. Die Förderung der Mehrsprachigkeit ist eine wichtige Aufgabe der Schule.

--	--	--	--	--

2. Wenn Kinder ihre Sprachen vermischen, zeigt das, dass sie
mit den Sprachen überfordert sind.

--	--	--	--	--

3. Die Mehrsprachigkeit mehrsprachiger Kinder ist als
besondere Kompetenz anzuerkennen.

--	--	--	--	--

4. Einsprachige Kinder können von der sprachlichen
Vielfalt in der Klasse profitieren.

--	--	--	--	--

5. Spricht ein Kind nur Deutsch, so wird es im Allgemeinen die
deutsche Sprache besser beherrschen als Kinder, die auch
noch andere Sprachen sprechen.

--	--	--	--	--

6. Es ist wichtig, dass mehrsprachige Kinder in allen Sprachen
Lesen + Schreiben lernen.

--	--	--	--	--

7. Sprachliche Vielfalt bereichert das Leben in KiTa, Schule und Gesellschaft.

--	--	--	--	--

8. Ich glaube, dass sich die Nutzung der Erstsprache(n) im
bilingualen Unterricht nachteilig auf das Lernen auswirkt.

--	--	--	--	--

9. Wenn Kinder ihre Sprachen vermischen, zeigt das, dass sie sich in beiden Sprachen zu Hause fühlen.

--	--	--	--	--

10. Es gibt im bilingualen Unterricht Situationen, in denen die Verwendung von anderen Erstsprachen durch die SchülerInnen sinnvoll ist.

--	--	--	--	--

11. Ich finde es sinnvoll, den SchülerInnen die Nutzung der Erstsprache im Unterricht zu verbieten.

--	--	--	--	--

12. Die SchülerInnen sollten ihre Lernzeit dazu nutzen, gutes Englisch zu lernen und nicht auch noch ihre Erstsprache.

--	--	--	--	--

13. Wenn Kinder ihre Sprachen vermischen, zeigt das, dass sie keine Sprache richtig beherrschen.

--	--	--	--	--

14. Es ist in Ordnung, wenn Kinder gleicher Erstsprache in der Schule außerhalb des Unterrichtes untereinander diese Sprache sprechen.

--	--	--	--	--

15. Das Immersionskonzept trägt zur effektiven Förderung der Hauptunterrichtssprachen bei.

--	--	--	--	--

16. Das Immersionskonzept hier an der [REDACTED] Schule unterstützt aktiv die Förderung von Sprachen, die über die Hauptunterrichtssprachen Deutsch und Englisch hinausgehen.

--	--	--	--	--

17. Sprachmischungen sind Zeichen für den lebendigen und kreativen Umgang mit mehreren Sprachen.

--	--	--	--	--

18. Egal, welche Erstsprache(n) ein Kind hat – in Deutschland ist allein die deutsche Sprache ist wichtig.

--	--	--	--	--

19. Mehrsprachigkeit sollte in Kindergarten und Schule gefördert werden, egal um welche Sprachen es sich handelt.

--	--	--	--	--

20. Wie nehmen Sie das Immersionskonzept hier an der [REDACTED] Schule in Bezug auf die Integration und Förderung von Mehrsprachigkeit wahr?

Sehr positiv Positiv Neutral Negativ Sehr negativ

--

Und wie handhaben Sie es in der Praxis?

21. Ich empfehle Eltern mit nicht-deutscher/ nicht-englischer Erstsprache, mit ihren Kindern möglichst viel Deutsch/ Englisch zu sprechen.

--	--	--	--	--

22. Ich unterstütze Eltern nicht-deutscher/ nicht-englischer Erstsprache darin, ihre Kinder in einen Unterricht zur Förderung dieser nichtdeutschen/ nichtenglischen Sprache zu schicken. (z.B., zwei/mehrsprachige Lerngruppen, ersprachlicher Unterricht).

--	--	--	--	--

23. Ich unterstütze Eltern prinzipiell darin, ihre Erstsprache mit ihren Kindern zu sprechen.

--	--	--	--	--

24. Ich ermuntere die SchülerInnen, all ihre Sprachen in das Schulleben einzubringen.

--	--	--	--	--

25. Ich beziehe alle Sprachen der SchülerInnen in den Unterricht mit ein.

--	--	--	--	--

26. Ich erlaube die Nutzung der Erstsprache(n) in Unterrichtssituationen (bsp. Gruppenarbeiten).

--	--	--	--	--

27. Ich kenne Methoden, wie man die Erstsprache(n) im Unterricht sinnvoll einsetzen kann.

--	--	--	--	--

28. Ich nutze diese Methoden in meinem Unterricht aktiv.

--	--	--	--	--

29. Das möchte ich noch sagen:

UNTERSUCHUNG ZUM EINSATZ EINES MITLESEVERFAHRENS IM ENGLISCHUNTERRICHT EINER VIERTEN KLASSE

Betreut durch: Sonja Hoffmeister (Englisch)

Abstract

In dieser Arbeit wird eine Untersuchung zur Wirkung eines Mitleseverfahrens auf die Leseflüssigkeit im Englischunterricht einer vierten Klasse einer inklusiven Grundschule in Köln vorgestellt. In der theoretischen Forschung wurde gezeigt, dass Mitleseverfahren im Erstspracherwerb wirksam sind, deshalb sollte im Rahmen dieses Projekts überprüft werden, ob sich ähnliche Effekte auch im L2-Leseerwerb der Primarstufe zeigen. Das Projekt wurde durchgeführt, um herauszufinden, ob eine sechswöchige Förderung, bei der Schüler*innen einen Text gleichzeitig hören und laut lesen, zu Verbesserungen in den Bereichen Lesegeschwindigkeit, Lesegenauigkeit, Automatisierung und Prosodie führt. Die Untersuchung folgt einem quantitativen Prä-Post-Test-Design ohne Kontrollgruppe. Neun Schüler*innen nahmen an der Förderung teil, die einmal pro Woche für etwa fünfzehn Minuten im Unterricht eingebettet wurde. Die Datenerhebung erfolgte mithilfe von Lautleseprotokollen, die Anzahl korrekt gelesener Wörter pro Minute erfassen. Prosodische Merkmale wurden auf Grundlage der NAEP-Skala beurteilt. Die Auswertung zeigt deutliche und statistisch signifikante Leistungszuwächse in allen erhobenen Bereichen. Die hohen Effektstärken lassen darauf schließen, dass die beobachteten Verbesserungen mit großer Wahrscheinlichkeit mit der durchgeführten Förderung zusammenhängen. Gleichzeitig werden methodische Einschränkungen wie die kleine Stichprobe und das Fehlen einer Kontrollgruppe berücksichtigt. Insgesamt bestätigen die Ergebnisse, dass ein Mitleseverfahren im Englischunterricht der Primarstufe zur Steigerung der Leseflüssigkeit beitragen kann.

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit ist dem Thema Leseförderung im Fach Englisch im Rahmen der schulischen Bildung gewidmet. In Übereinstimmung mit einer Empfehlung des Rats der Europäischen Union gehören Lese- und Schreibkompetenz und Mehrsprachigkeit zu den Schlüsselkompetenzen für das Leben der EU-Bürger*innen. Diese Kompetenzen sind unerlässlich für die persönliche und berufliche Entfaltung, einen gesunden und nachhaltigen Lebensstil, eine aktive Bürgerschaft und Teilnahme am gesellschaftlichen Leben (European Commission, 2019). Vor diesem Hintergrund ist es nicht überraschend, dass die Förderung der Englischkompetenzen, darunter auch Lesekompetenz in der englischen Sprache einen hohen Stellenwert im Schulalltag einnimmt.

Das Projekt wurde als Teil des Englischunterrichts in einer vierten Klasse einer inklusiven Grundschule durchgeführt. Die Schüler*innen hatten seit der dritten Klasse Englischunterricht und konnten zum Start des Projekts laut Angaben der Klassenlehrerin kurze einfache Texte mit bekanntem Wortschatz erlesen, wobei der Leseprozess noch erhebliche Schwierigkeiten bereitete. Vor allem wurden die Korrektheit in Aussprache der englischen Vokabeln und Geschwindigkeit beim Vorlesen als Schwachstellen beschrieben. Da jede Forschung problemorientiert arbeiten soll, wurde die Entscheidung getroffen, einen Versuch zu unternehmen, Schüler*innen beim Abbau dieser Schwierigkeiten zu unterstützen. Dabei fiel die Wahl auf den Einsatz eines Mitleseverfahrens. Es ist für dieses Projekt von Interesse herauszufinden, ob ein Mitleseverfahren im Fremdsprachunterricht zu der Verbesserung der Leseleistungen beitragen kann und somit eine geeignete Lehrmethode darstellt.

2. Theoretische Fundierung

Um ein theoretisch fundiertes Förderkonzept zu entwickeln und herauszufinden, wie Leseleistungen gemessen werden können, wird auf Erkenntnisse der Forschung zum Leseerwerb in der Erst- und Zweitsprache zurückgegriffen. Der Einsatz von Lautleseverfahren, darunter auch Mitleseverfahren, wird theoretisch begründet.

2.1 Leseerwerb in der Erst- und Zweitsprache

Der Leseerwerb in der Zweitsprache (L2) ist mit dem Leseerwerb in der Erstsprache (L1) nicht gleichzusetzen und Erkenntnisse aus der L1-Leseforschung können nicht ohne Berücksichtigung der Besonderheiten des Leseerwerbs in L2 auf die Leseförderung in der Fremdsprache übertragen werden. Die beiden Lernprozesse bleiben aber eng verbunden. (Gerlach & Lüke, 2020, S. 160; Götz & Kutzelmann, 2017, S. 59–61). Der Leseerwerb in L2 basiert auf zuvor erworbenen Kompetenzen und Strategien in L1. Grabe und Yamashita (2022, S. 148) argumentieren, dass kognitive Verarbeitungsmechanismen, auf denen der Leseprozess beruht, einen universellen Charakter haben. Leser*innen in allen Sprachen wenden visuelle Worterkennungs- und phonologische Verarbeitungsprozesse an, interpretieren syntaktische Informationen und wenden Lesestrategien an, um Bedeutung zu erschließen. Dabei setzen sie sich Ziele und brauchen metakognitives Wissen, um den eigenen Leseprozess zu kontrollieren. Gelesene Informationen werden im kapazitätsbegrenzten Arbeitsgedächtnis gespeichert und verarbeitet, das Langzeitgedächtnis wird aktiviert, um Hintergrundwissen abzurufen und Textbedeutungen zu analysieren. Diese kognitiven Prozesse des Lesens werden beim Leseerwerb in der L1 geübt und später auch auf den Leseerwerb in L2 übertragen (Grabe & Yamashita, 2022, S. 148–149). Aufgrund der Verbundenheit der beiden Prozesse sollten beide Forschungsperspektiven in der L2-Leseförderung berücksichtigt werden und Erkenntnisse aus der L1-Leseförderung in Bezug auf die veränderten Lernbedingungen beim Lesererwerb in der L2 reflektiert werden.

Es existieren zahlreiche Modelle zur Entwicklung der Lesekompetenz in der Erstsprache. Das weit verbreitete Mehrebenenmodell von Rosebrock (2012, S. 7) gibt einen Überblick über mehrere individuelle und soziale Einflussfaktoren, die den kindlichen Leseerwerb auf drei miteinander verbundenen Ebenen beeinflussen. Die Prozessebene umfasst kognitive Prozesse, die das Lesen ermöglichen. Dabei wird zwischen hierarchieniederen und hierarchiehohen Prozessen unterschieden. Leseanfänger*innen, deren hierarchieniedere Prozesse (Wort- und Satzidentifikation und lokale Kohärenz) noch nicht automatisiert ablaufen können, müssen einzelne Buchstabenfolgen dekodieren und Wörter schrittweise erlesen. Bis dieser Prozess automatisiert und flüssiges Lesen mühelos möglich wird, nimmt das dekodierende Lesen viele kognitive Kapazitäten in Anspruch, die für hierarchiehohe Prozesse, die das Leseverstehen ermöglichen, fehlen. Die Subjektebene der Lesekompetenz beinhaltet motivationale und emotionale Aspekte des Leseprozesses, das Vorwissen einer Person und die Fähigkeit zur Reflexion des Leseprozesses. Auf dieser Ebene ist außerdem das Selbstkonzept als Leser*in oder Nichtleser*in verortet. Die soziale Ebene thematisiert die Möglichkeit eines auf den Leseprozess anschließenden Austauschs mit der Umgebung (Rosebrock & Nix, 2012, S. 16).

Es lässt sich festhalten, dass Leseflüssigkeit eine zentrale Komponente der Lesekompetenz darstellt, da sie sich auf alle Ebenen des Leseprozesses auswirkt. Flüssiges Lesen ist eine Voraussetzung für einen erfolgreichen Einsatz der hierarchiehohen Prozesse. Der mühevollen Leseprozess mit eingeschränktem Leseverständnis kann sowohl die Motivation als auch das Selbstkonzept als Leser*in und Emotionen beim Lesen negativ beeinflussen. Auch eine Anschlusskommunikation setzt Textverständnis und das Gefühl der Involviertheit beim Lesen voraus. Das Konzept der Leseflüssigkeit ist auch in der Fremdsprachendidaktik von Bedeutung, da der Leseprozess in L2 von denselben kognitiven Prozessen begleitet und von der Entwicklung der Leseflüssigkeit stark beeinflusst wird (Götz & Kutzelnmann, 2017, S. 61; Grabe & Yamashita, 2022, S. 148). Götz und Kutzelnmann (2017, S. 61) betonen die Bedeutung der Leseflüchtigkeitsförderung im Fremdsprachenunterricht.

Die Leseflüssigkeit besteht laut Rosebrock et al. (2021, S. 16) aus den Teilfertigkeiten Lesegenauigkeit, Automatisierung, Lesegeschwindigkeit und Prosodie. Lesegenauigkeit beschreibt das fehlerfreie Dekodieren der Buchstabenfolgen. Automatisiertes Lesen erlaubt ein schnelles müheloses Dekodieren durch einen direkten Abruf der Wörter aus dem mentalen Lexikon, wo Vokabeln mit zunehmender Leseerfahrung gespeichert werden. Durch Automatisierung wird die Lesegeschwindigkeit erhöht, sodass eine Sinnentnahme aus den Texten und Kohärenzbildung ermöglicht wird. Prosodisches Lesen bedeutet, einen Text durch Betonung wichtiger Elemente, Pausen, Satzmelodie und bewusstes Einsetzen anderer akustischer Eigenschaften der Sprache sinngestaltend vorzulesen (Rosebrock et al., 2021, S. 16–19). Allerdings ist sinngestaltendes Lesen erst ab einer angemessenen Lesegeschwindigkeit und einem gewissen Niveau der Automatisierung des Leseprozesses möglich. Die Voraussetzung für Prosodie ist die Fähigkeit, einen Text in sinnvolle Abschnitte einteilen zu können (Sappok et al., 2020, S. 2–3). Die Teilfertigkeiten der Leseflüssigkeit werden auch in der Fremdsprachendidaktik betrachtet, allerdings verläuft deren Entwicklung unter Einfluss von veränderten Bedingungen beim Leseerwerb in der L2 anders als in der L1 (Götz & Kutzelnmann, 2017, S. 59).

Zu den entscheidenden Unterschieden im Leseerwerb, die die Entwicklung der Leseflüssigkeit in L2 bestimmen, werden in der Forschung das Alter der Lernenden, die linguistische Ähnlichkeit, Besonderheiten der Orthografie der beiden Sprachen und das Sprachniveau in L2 genannt (Grabe & Yamashita, 2022, S. 147–159; Götz & Kutzelnmann, 2017, S. 60). Da beim L2-Leseerwerb die Lernenden häufig älter sind, bringen Lesende andere kognitive Voraussetzungen und Kenntnisse aus dem L1-Leseerwerb mit (Götz & Kutzelnmann, 2017, S. 60). Grabe und Yamashita (2022, S. 147) stellen das Konzept ‚linguistic distance‘ vor und nehmen an, dass je mehr Gemeinsamkeiten zwischen linguistischen Systemen in L1 und L2 bestehen, desto höher die Wahrscheinlichkeit ist, dass

im L1-Leseerwerb erreichte Kompetenzen in L2 genutzt werden können. Gleichzeitig wird betont, dass verschiedene Sprachkonstellationen für einzigartige Besonderheiten und Übertragungseffekte, die den Leseerwerb in L2 entweder fördern oder behindern, sorgen (Grabe & Yamashita, 2022, S. 147). Die für das durchgeführte Projekt relevanten Sprachen, Deutsch und Englisch, gehören demselben Schriftsystem an: beide Sprachen nutzen ein Alphabet aus einer bestimmten Anzahl von Buchstaben, um Laute der gesprochenen Sprache zu verschriftlichen. Obwohl die beiden Sprachen auch das lateinische Alphabet teilen und einige der im L1-Leseerwerb erlernten Kompetenzen zur Dekodierung der Buchstabenfolgen (Graphemen) in Laute (Phoneme) für den L2-Leseerwerb hilfreich sein können, weisen die beiden Sprachen maßgebliche Unterschiede in ihrer Orthografie auf (Grabe & Yamashita, 2022, S. 147–151). Es wird zwischen orthografisch-regulären und -irregulären Sprachen unterschieden. Deutsch ist eine orthografisch-reguläre Sprache, deren Grapheme eine konstante Phonemrepräsentation haben, während Grapheme in orthografisch-irregulären Sprachen wie Englisch mehreren Phonemen entsprechen können. Studien zeigen, dass dieser Unterschied im orthografischen System einen signifikanten Einfluss auf den Leseerwerb hat und die inkonsistente Graphem-Phonem-Zuordnung einen höheren Schwierigkeitsgrad für die Lernenden darstellt (Wimmer & Aro, 2003; Landerl, 2000; Wimmer & Goswami, 1994).

Alle Komponenten der Leseflüssigkeit in der Fremdsprache werden von den bereits vorhandenen L2-Sprachkenntnissen beeinflusst. Beim Lesen unbekannter Vokabeln kann die Lesegenauigkeit in vielen Fällen nicht erwartet werden. Der automatische Abruf der Wörter kann nur stattfinden, wenn das Wort bereits im mentalen Lexikon vorhanden ist. Da der Fokus der Lernenden auf die Lesegenauigkeit gerichtet wird und einzelne Wörter noch dekodiert werden müssen, ist das Lesen wesentlich verlangsamt. Sinngestaltendes prosodisches Lesen ist nur bei einer angemessenen Lesegeschwindigkeit und Verständnis der gelesenen Vokabeln möglich. Dementsprechend ist bei der Leseförderung in L2 die hohe Bedeutung der Sprachkenntnisse zu berücksichtigen (Götz & Kutzelnann, 2017, S. 60).

2.2 Förderung der Leseflüssigkeit

Komponenten der Leseflüssigkeit sind ein Teil eines umfangreichen kognitiven Prozesses und müssen gefördert werden. Zur Förderung der Leseflüssigkeit in L1 werden Lautleseverfahren vorgeschlagen (Rosebrock & Nix, 2015, S. 33–40). Es existieren verschiedene Formen der Lautleseverfahren, abhängig davon, ob das Vorlesen durch Wiederholung oder Nachahmung geübt wird, lassen sich wiederholtes Lautlesen und chorisches Lesen unterscheiden (BMBF, 2024). Die Wirksamkeit der Lautleseverfahren für den L1-Leseerwerb wird von mehreren Studien belegt (Nix, 2011; Therrien, 2004; Gailberger, 2011; Lauer-Schmaltz et al., 2014). Die Wirksamkeit der Verfahren im Fremdsprachenunterricht wurde noch nicht empirisch dargelegt (im Rahmen der durchgeführten Recherche konnten keine Studien gefunden werden), Rosenbrock (2012, S. 9) weist aber darauf hin, dass Lautleseverfahren „vermutlich auch generell im Fremdsprachenunterricht aller Altersgruppen“ erfolgreich eingesetzt werden können.

Obwohl es an Studien, die die Wirksamkeit der Lautleseverfahren im L2-Leseerwerb belegen, fehlt, lassen sich in der Literatur Empfehlungen für den Einsatz der Verfahren in der L2-Leseflüchtigkeitsförderung finden. Grabe (2009, S. 306) schlägt verschiedene Formen von „repeated reading“ vor, um die Leseflüssigkeit nachhaltig zu erhöhen. Die Formen des „repeated reading“ beschreiben verschiedene Unterrichtspraktiken, bei denen ein Text wiederholt vorgelesen wird. Das Vorlesen wird dabei entweder von einem*iner Tutor*in unterstützt oder einer Person oder Audioaufnahme, die als Lesevorbild dient, begleitet (Grabe, 2009, S. 306).

Im Einklang mit den Erkenntnissen zur Förderung der Leseflüssigkeit im L1- und L2-Leseerwerb ist die Wahl auf den Einsatz der Mitleseverfahren gefallen, bei dem ein

auditives Medium als Lesemodell genutzt wird (Gailberger, 2011, S. 11). Die gewählte Methode kombiniert beide Verfahrensarten, die für den L1-Leseerwerb empfohlen werden, indem Schüler*innen zunächst einen Textabschnitt mit Orientierung am Lesemodell halblaut vorlesen (chorisches Lesen), danach wird derselbe Textabschnitt einmal selbstständig vorgelesen (wiederholendes Lesen) (BMBF, 2024). Gleichzeitig entspricht das Verfahren den von Grabe (2009, S. 307) beschriebenen und für den Einsatz in der Fremdsprachendidaktik empfohlenen „oral support lessons“, bei denen Schüler*innen gleichzeitig mit einem Lesemodell lesen und diesen Vorgang mit derselben Textpassage wiederholen.

Es existiert bereits ein evidenzbasiertes Mitleseverfahren ‚Leseförderung nach dem Lüneburger Modell‘, das mit leseschwachen Hauptschulkindern im L1-Leseerwerb erfolgreich erprobt wurde (Gailberger, 2011, S. 11). Die Förderung nach dem ‚Lüneburger Modell‘ wurde in zwei Bausteine aufgeteilt. Die erste Phase der Förderung „Lesen mit Hörbüchern“ fand in einem Zeitraum von sechs Wochen mit vier zwanzigminütigen Fördereinheiten statt, bei denen die Schüler*innen Abschnitte aus einem Hörbuch simultan hören und vorlesen (Gailberger, 2011, S. 11). Der zweite Baustein der Förderung das „Bewusste Lesen mit Stiften“ wurde direkt danach durchgeführt, dabei ging es um die Bildung lokaler und globaler Kohärenz (Gailberger, 2011, S. 106–117). Da es sich beim durchgeführten Projekt ausschließlich um die Förderung der Leseflüssigkeit handelt, dient nur der erste Bestandteil des Modells als Basis für die Interventionsdurchführung. Das ‚Lüneburger Modell‘ musste an die Realien der Schule und das jüngere Alter der Schüler*innen angepasst werden und wurde in abgeänderter Weise durchgeführt. Die Förderung im Rahmen des Projekts fand innerhalb von sechs Wochen statt, die Häufigkeit und Dauer der Interventionseinheiten wurden angesichts des Umfangs des Englischunterrichts (zweimal je 45 Minuten pro Woche) und des altersbedingten Konzentrationsvermögens der Schüler*innen auf eine 15-minütige Fördereinheit pro Woche festgelegt.

3. Formulierung der Untersuchungsfrage

Die Theorie zur Förderung der Leseflüssigkeit lässt vermuten, dass der geplante Einsatz eines Mitleseverfahrens zur Erhöhung der Leseflüssigkeit im L2-Leseerwerb führen kann. In Anlehnung an diese Erkenntnisse wird die Hypothese aufgestellt, dass Leseförderung mit einem Mitleseverfahren zu einer Erhöhung der Leseflüssigkeit im Englischunterricht führt.

Um eine präzise Fragestellung zu formulieren, bedarf es Angaben zum zeitlichen und örtlichen Rahmen der Projektdurchführung, dem untersuchten Phänomen, der Gruppe der untersuchten Personen und der gewählten Erhebungsmethode (Sebe-Opfermann, 2016, S. 25). Aus der vorhandenen Forschungs- und Datenlage lässt sich folgende Untersuchungsfrage formulieren: „Welche Auswirkungen hat der Einsatz eines Mitleseverfahrens im Englischunterricht in einem Zeitraum von sechs Wochen auf die Leseflüssigkeit einer vierten Klasse einer inklusiven Grundschule in Köln gemessen anhand der Auswertung der Lautleseprotokolle?“ Die Untersuchung wird ohne eine Kontrollgruppe durchgeführt.

4. Forschungsdesign

In diesem Kapitel wird das wissenschaftliche Vorgehen mit dem Ziel die Untersuchungsfrage zu beantworten vorgestellt.

4.1 Einordnung des Forschungsdesigns

Die Forschungsfrage und das Untersuchungsinteresse bestimmen die Wahl der Forschungsmethode. Die formulierte Hypothese stellt eine positive Veränderungs-

hypothese dar und weist Merkmale einer quantitativen Hypothese auf, denn „quantitative Hypothesen stellen spezifische Vorhersagen über die Beziehung der zu erforschenden Variablen dar“ (Sebe-Opfermann, 2016, S. 27). Da bei diesem Projekt eine quantitative Hypothese anhand empirischer Daten überprüft wird, handelt es sich um einen deduktiven Ansatz und quantitative Forschung (Sebe-Opfermann, 2016; Herzmann & König, 2023).

Das Design der Forschung ist *quasi-experimentell*. Quasi-experimentelle Studien zeichnen sich dadurch aus, dass genau wie bei experimentellen Studien eine Manipulation einer unabhängigen Variable durchgeführt wird, um den Einfluss der Änderung der unabhängigen Variable auf die abhängige Variable zu messen (Bortz & Döring, 2016, S.199). Die unabhängige Variable (Einsatz von einem Mitleseverfahren) wird in einer für die Forschung geschaffenen Situation gezielt verändert, um die Auswirkung auf die abhängige Variable (Leseeflüssigkeit) zu messen. In quasi-experimentellen Studien findet im Unterschied zur experimentellen Forschung keine Randomisierung der Versuchspersonen statt, sondern wird mit vorgefundenen Gruppen gearbeitet (Bortz & Döring, 2016, S.199). Die Intervention wurde in einer bereits bestehenden Schulklasse durchgeführt.

In Bezug auf den Untersuchungsort zählt die Studie zu einer *Feldstudie*, da sie in echte Unterrichtssituationen eingebunden wird (Bortz & Döring, 2016, S. 205). Im Hinblick auf den Untersuchungszeitraum handelt es sich um eine *Longitudinalstudie*, weil die Änderung der abhängigen Variable bei denselben Versuchspersonen im Laufe der Zeit verfolgt wird. Longitudinalstudien eignen sich besonders für Interventionsstudien, um Wirkung von Lehrmethoden zu erfassen (Albert & Marx, 2016, S. 36).

In Bezug auf die Größe der Untersuchungsgruppe wird die im Rahmen des Projekts durchgeführte Studie mit neun Teilnehmer*innen als eine *Gruppenstudie* betrachtet. Die Zahl ergibt sich aus der Zahl der Schüler*innen, deren Erziehungsberechtigte eine Einverständniserklärung für die Teilnahme am Projekt unterschrieben haben. Ungeachtet der kleinen Anzahl der Teilnehmenden wird mit einer Gruppenstudie argumentiert, weil der Fokus auf der Auswirkung der vorgeschlagenen Lehrmethode auf die Gruppe liegt. Das Erkenntnisinteresse des Projekts ist der Einfluss auf die Gruppe der Proband*innen, die die Grundgesamtheit repräsentieren sollen. Fallstudien, die mit einer geringen Anzahl der Personen durchgeführt werden, orientieren sich dagegen auf eine tiefe Betrachtung individueller Entwicklungsverläufe, was bei dem geplanten Projekt nicht angestrebt wird (Albert & Marx, 2016, S. 37).

Um die Wirkung der Lehrmethode auf die Leseeflüssigkeit zu erfassen, wird die Studie als ein Prä-/Post-Test Verfahren durchgeführt, bei dem die Leseeflüssigkeit vor dem Einsatz der Förderung und nach der letzten Fördereinheit gemessen wird. Im Rahmen des Praxissemesters muss auf eine Kontrollgruppe verzichtet werden, da die teilnehmenden Schüler*innen aus der von der Schulleitung zugeteilten Klasse nicht getrennt unterrichtet werden können. Da die Messung der abhängigen Variable zu zwei Zeitpunkten mit denselben Versuchspersonen durchgeführt wird, entspricht die geplante Studie einem *Prä-/Post-Test Verfahren mit Abhängige-Gruppen-Design* (Albert & Marx, 2016, S. 89).

4.2 Datenerhebung

Methode

Um Erkenntnisse zur Wirkung der Intervention zu gewinnen, muss die Leseeflüssigkeit vor und nach dem Einsatz der Intervention gemessen werden. Da Leseeflüssigkeit eine kognitive Fähigkeit darstellt, die nur mit Hilfe einer Messung ihrer Teilkomponenten unabhängig von einer Selbsteinschätzung der Proband*innen beobachtbar gemacht werden kann, wird im Einklang mit der Klassifikation von Schramm (2022, S. 128) die Erhebungsmethode ‚Test‘ angewendet.

Erhebungsinstrumente

Der Einfluss der Leseförderung auf die Leseflüssigkeit wurde anhand eines Lautleseprotokolls und einer NAEP-Skala zur Auswertung der Prosodie erhoben. Ein Lautleseprotokoll ist ein nicht standardisiertes Diagnoseinstrument, das in Einzeltestung durchgeführt und zur Testung der Leseflüssigkeit empfohlen wird (Rosebrock et al., 2021, S. 90). Die vierstufige NAEP-Skala zur Auswertung der prosodischen Merkmale wurde für das National Assessment of Educational Progress (NAEP) 1992 in den USA entwickelt und wird von Sappok et al. (2020, S. 11) als ein „klassisches“ Verfahren in der Erfassung der Prosodie bezeichnet (Daane et al., 2005, S. 49). Die Skala wurde von Rosebrock et al. (2016, S. 86) aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt (vgl. Abb. 1, Anhang 1).

Um Leseflüssigkeit testen zu können, müssen die Einzelkomponenten der Leseflüssigkeit – Lesegenauigkeit, Automatisierung, Lesegeschwindigkeit und Prosodie berücksichtigt werden (Rosebrock et al., 2021, S. 16). Lesegenauigkeit als Fähigkeit, Grapheme beim Lesen den entsprechenden Phonemen korrekt zuzuordnen, wird mit dem Anteil korrekt gelesener Wörter in Prozent angezeigt (Sappok et al., 2020, S. 14). Um das genaue Erfassen der Fehler sicherzustellen, werden Audiografien angefertigt. Lesegeschwindigkeit und Automatisierung beim Lesen werden mit der Anzahl der korrekt gelesenen Wörter pro Minute (WpM) gemessen (Sappok et al., 2020, S. 14). Prosodie als Fähigkeit, Texte mit gezieltem Einsatz der Stimme sinngestaltend zu lesen, wird erfasst, indem solche Merkmale wie z. B. Intonation, Betonung und Pausen sowie Stocken beim Lesen ausgewertet werden (Rosebrock et al., 2021, S. 19). Es wird auf einer vierstufigen Skala gemessen, ob ein Text beim Lesen in semantisch sinnvolle Einheiten eingeteilt wird, die die Syntax des Textes unterstützen (Level 4) oder noch Wort für Wort erlesen werden muss (Level 1).

4.3 Datenaufbereitung

Bevor erhobene Daten analysiert werden können, müssen sie in eine auswertbare Form von strukturierten Datensätzen gebracht werden, indem Rohdatenmaterial sortiert, anonymisiert, kommentiert, bereinigt und digitalisiert wird (Bortz & Döring, 2016, S. 580).

Anonymisierung der Daten wird durchgeführt, um ethische Probleme und Verletzung der Datenschutzgesetze zu vermeiden (Bortz & Döring, 2016, S. 581). Da für die quantitative Datenerhebung keine personifizierte Daten außer den Namen der Teilnehmenden gesammelt wurden, müssen nur die Namen durch andere Identifizierungsmerkmale wie z.B. Nummern ersetzt werden. Die im Rahmen der Leseflüssigkeitserhebung erstellten Audiodateien müssen wie in der Einverständniserklärung angegeben nach der Auswertung der Ergebnisse vernichtet werden (Bortz & Döring, 2016, S. 584). Die gesammelten Daten werden in Tab. 1 und Tab. 2 dargestellt (Anhang 3).

4.4 Datenauswertung

Da es sich in diesem Projekt um quantitative Forschung handelt, bei der die Beziehung zwischen zwei Variablen auf der Grundlage empirischer Daten untersucht wird, bedarf es quantitativer Methoden der Datenauswertung. Die Entscheidung für die Verwendung eines statistischen Verfahrens hängt in erster Linie von der Fragestellung ab (Grum & Zydati, 2022, S. 343). Die durchgeführte Forschung geht der Frage nach, ob die Intervention einen statistisch bedeutsamen Einfluss auf die Leseflüssigkeit der Proband*innen hatte. Dementsprechend müssen die Testergebnisse des Prä- und Posttests statistisch ausgewertet werden, um feststellen zu können, ob der Unterschied zwischen den Daten dem Zufall zuzuschreiben ist oder eine eindeutige Richtung aufweist. Statistische Verfahren, die untersuchen, ob Zusammenhänge zwischen den Daten einen statistisch bedeutsamen Charakter haben, gehören dem Bereich der prüfenden (inferentiellen) Statistik an. Die Inferenzstatistik prüft Hypothesen mit Hilfe von Signifikanztests (Albert & Marx, 2016, S. 115).

Die Auswahl des passenden statistischen Verfahrens der prüfenden Statistik hängt von folgenden Faktoren ab: Skalenniveau der erhobenen Daten und Gruppenverteilung der Proband*innen (wurde dieselbe Gruppe untersucht oder geht es um verschiedene Gruppen?) (Albert & Marx, 2016, S. 146). Im Rahmen des Projekts gewonnene Daten lassen sich zwei unterschiedlichen Skalenniveaus zuschreiben. Anteil korrekt gelesener Wörter in Prozent und korrekt gelesene Wörter pro Minute (WpM) stellen verhältnisskalierte Variablen dar. Sie „werden durch Zahlen repräsentiert, die die charakteristische Gleichabständigkeit der Skalenschritte abbilden“ und weisen einen natürlichen Nullpunkt auf (Settinieri, 2022, S. 349). Werte der NAEP-Skala zur Erhebung der Prosodie können nach Intensivität der Merkmalausprägung in eine Rangfolge gebracht werden, es gibt jedoch keine Möglichkeit, die Abstände zwischen den Rängen exakt zu bestimmen. Daher gehören die Prosodie-Daten zur Ordinalskala (Settinieri, 2022, S. 350). Im Rahmen des Projekts wurde eine Gruppe vor und nach der Intervention untersucht. Es handelt sich dementsprechend um ein Abhängige-Gruppen-Design, da zwei gewonnen Datensätze die zeitlichen Veränderungen der Merkmalausprägung bei derselben Gruppe abbilden (Albert & Marx, 2016, S. 146).

Für die Auswertung zweier metrisch skalierten Datensätze, die im Abhängige-Gruppen-Design erhoben wurden, wird der *t-Test für abhängige Stichproben* empfohlen, um zu überprüfen, ob die Differenz zwischen den Prä- und Posttestergebnissen signifikant ist. Da der t-Test für abhängige Stichproben überprüft, ob sich der Mittelwert der Daten von dem ersten zum zweiten Zeitpunkt der Messung signifikant verändert hat, gibt es eine Voraussetzung für den Einsatz des Tests (Albert & Marx, 2016, S. 147–148). Die Mehrheit der Werte (68,2%) muss normalverteilt sein (Albert & Marx, 2016, S. 119). Wenn Werte der Differenz zwischen Prä- und Posttest nicht normalverteilt sind, muss auf den *Wilcoxon-Test* ausgewichen werden, der anhand von Medianen statt arithmetischen Mittelwerten untersucht, ob zwei abhängige Gruppen einen signifikanten Unterschied aufweisen und keine Normalverteilung der Daten voraussetzt (Albert & Marx, 2016, S. 155; Bortz & Döring, 2016, S. 636).

Analytische Tests wie z.B. der *Shapiro-Wilk* oder *Kolmogorov-Smirnov-Test* basieren auf statistischen Berechnungen und liefern präzise Ergebnisse über die Verteilung der Daten. In der Literatur lassen sich allerdings Hinweise darauf finden, dass die Ergebnisse bei einer zu kleinen oder zu großen Stichprobe an Genauigkeit verlieren. Da das Projekt mit nur neun Schüler*innen durchgeführt wurde, sollten die Ergebnisse der analytischen Tests mit grafischen Verfahren kontrolliert werden, die eine visuelle Beurteilung über die Verteilung der Daten erlauben. Hierfür wird Erstellung eines *Histogramms* oder *Quantile-Quantile-Plots* (Q-Q-Plot) empfohlen (Keller, 2022, S. 39–40, DATAtab Team, 2025 a).

Die Ergebnisse auf der NAEP-Skala zur Erhebung der Prosodie sind ordinalskaliert und untersuchen ebenfalls eine Gruppe der Proband*innen zu zwei Zeitpunkten. Bei zwei ordinalskalierten abhängigen Datensätzen wird der Einsatz des Wilcoxon-Tests zur Datenauswertung empfohlen (Albert & Marx, 2016, S. 154).

Die gefundenen Ergebnisse müssen außerdem auf ihre Signifikanz (wie hoch ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Ergebnisse zufällig entstanden sind) und Effektstärke (Aussagekraft darüber, dass die Veränderung der abhängigen Variable auf den Einfluss der unabhängigen Variable zurückzuführen ist) überprüft werden (Albert & Marx, 2016, S. 161–162). Für dieses Projekt wird ein Signifikanzniveau von 5% ($p < 0,05$) festgesetzt (Albert & Marx, 2016, S. 149). Um die Effektstärke für einen t-Test zu ermitteln, wird empfohlen, den *Cohen's d*, für den Wilcoxon-Test die *r-Effektstärke* zu berechnen (Albert & Marx, 2016, S. 165, DATAtab Team, 2025 b).

4.5 Reflexion der Einhaltung der Gütekriterien

Vor der Auswertung der Ergebnisse ist es wichtig, die Einhaltung der Gütekriterien zu reflektieren. Zu den Gütekriterien für empirische Untersuchungen zählen Reliabilität, Objektivität und Validität (Albert & Marx, 2016). Die Reliabilität zeigt, ob die Daten für die Studie exakt erfasst und ausgewertet wurden und besteht aus zwei Komponenten: Bewerter- und Testzuverlässigkeit. Bewerterzuverlässigkeit wird dadurch sichergestellt, dass das Testverfahren von subjektiven Entscheidungen der testenden Person unabhängig bleibt. Die Bewerterzuverlässigkeit der Testverfahren, die den Bewerter*innen mehr Spielraum geben, fällt niedriger aus als bei Messinstrumenten mit klaren Vorgaben. Ein Lautleseprotokoll lässt in der Auswertung ein gewisses Maß an Deutung von den Tester*innen zu, das aufgrund fehlender Auswertungskriterien für die Anwendung mit der Sprache Englisch im Zweitspracherwerb nicht vermieden werden kann. Die Anzahl aller vorgelesenen Wörter wird gezählt, alle Wortauslassungen, Einfügungen oder Verwechslungen, die nicht von den Schüler*innen selbst korrigiert wurden, werden als falsch interpretiert (Rosebrock et al., 2021, S. 32). In Bezug auf die Korrektheit der Aussprache beim Lesen konnten bei der Recherche keine festen Kriterien gefunden werden. In der 1999 von der Kultusministerkonferenz in Auftrag gegebenen DESI-Studie, die den Leistungsstand der Schüler*innen in Deutschland im Fach Englisch untersucht hat, wird von „phonetisch-phonologisch korrekte(r) Artikulation“ als Kriterium gesprochen (DESI-Konsortium, 2008, S. 172). Es wird für dieses Projekt folgendermaßen interpretiert: alle Wörter werden als falsch bewertet, die von der normierten Aussprache im Englischen abweichen und somit die Verständlichkeit beeinträchtigen, darunter fällt auch eine abweichende Betonung. Als Norm wird die im Oxford Learner's Dictionary und/oder Cambridge Dictionary angegebene Aussprache betrachtet. Um die Genauigkeit der Bewertung zu erhöhen, werden die Messungen aufgenommen. Eine subjektive Entscheidung bei der Testung ist die Wahl der vorzulesenden Texte. Da ein Lautleseprotokoll kein normiertes Verfahren darstellt, gibt es keine festen Regeln, welche Texte dem Niveau der Klasse entsprechen. Um die Subjektivität der Wahl zu vermindern, wird die Wahl von zwei Personen getroffen (Testerin und Klassenlehrerin). Die Testzuverlässigkeit zeigt, dass der Test zuverlässige Resultate liefert, also bei einer Testwiederholung unter ähnlichen Bedingungen vergleichbare Ergebnisse erzielt werden. Lautleseprotokolle als Erhebungsinstrument werden in der theoretischen Literatur zum Thema Leseerwerb für die Testung der Leseflüssigkeit empfohlen (Rosebrock et al., 2021, S. 19).

„Die Objektivität bezieht sich darauf, ob die Erhebung, Auswertung und Interpretation der Ergebnisse durch die Forscherin beeinflusst wurden“ (Albert & Marx, 2016, S. 30). Die Subjektivität bei der Datenauswertung wurde bereits thematisiert. Die Datenerhebung kann von der Instruktion vor der Durchführung des Tests beeinflusst werden. Diese mögliche Störvariable wurde bei der Testung berücksichtigt und es wurde auf eine einheitliche Instruktion aller Teilnehmenden geachtet.

Die Validität gibt an, inwiefern im Rahmen einer Untersuchung das erhoben und ausgewertet wird, was nötig ist, um die Untersuchungsfrage zu beantworten. Es wird dabei zwischen interner und externer Validität unterschieden. Interne Validität verweist darauf, dass die Ergebnisse der durchgeführten Forschung das zeigen, was sie vorgeben zu zeigen. Externe Validität gibt an, inwiefern die erreichten Ergebnisse außerhalb der Untersuchung gültig und generalisierbar sind (Albert & Marx, 2016). Das gewählte Untersuchungsdesign Feldstudie besitzt eine geringere interne Validität und eine höhere externe Validität gegenüber Laborstudien (Albert & Marx, 2016; Döring & Bortz, 2016). Die interne Validität des gewählten Untersuchungsdesigns wird dadurch beeinträchtigt, dass die Untersuchung in den Schulalltag integriert wird und die Schüler*innen weiterhin Englischunterricht erhalten. Dementsprechend könnten Fortschritte in der Leseflüssigkeit auf den regulären Unterricht und nicht auf die Intervention zurückzuführen sein. Externe

Validität einer Feldstudie ist höher, weil davon auszugehen ist, dass gewonnene Ergebnisse sich später mit anderen Schüler*innen auch erzielen lassen. Die interne Validität wird durch das gewählte Untersuchungsdesign ohne Kontrollgruppe eingeschränkt. Es wurde die Entscheidung getroffen, bei der Prä- und Posttestung unterschiedliche, aber vergleichbare Texte zum Vorlesen zu benutzen. Der Grund dafür ist, dass die Testergebnisse beeinflusst werden könnten, weil Schüler*innen beim zweiten Vorlesen desselben Textes geübter sind und sich durch die Wiederholung ein Lerneffekt einstellen kann (Gerlach & Lüke, 2020, S. 172). Die Vergleichbarkeit der Texte wird dadurch hergestellt, dass beide Texte einen ähnlichen für die Zielgruppe altersangemessenen Schwierigkeitsgrad aufweisen und dem Thema der Unterrichtsreihe, die unmittelbar vor der Testung im Englischunterricht behandelt wurde, gewidmet sind. Der Prätest wurde mit einem Text zum Thema Halloween, der Posttest zum Thema Christmas durchgeführt (Anhang 2). Die Texte enthalten Vokabeln aus der jeweiligen Unterrichtsreihe, die mit der Klasse geübt worden sind. Die externe Validität der Studie wird durch die geringe Größe der Anzahl der Teilnehmer*innen beeinträchtigt. Eine kleine Stichprobe ist weniger repräsentativ für die Grundgesamtheit, außerdem „zu kleine Stichproben würden in quantitativen Studien aufgrund mangelnder statistischer Teststärke zu uneindeutigen Resultaten führen“ (Döring & Bortz, 2016, S. 294).

Da die Forschung als Feldstudie durchgeführt wurde, wurde auf situationsbedingte Störfaktoren, die die Ergebnisse beeinflussen können, geachtet. Folgende Einflüsse zählen als vermeidbar: „Ein lästiger Lärmpegel, [...] Erhebungen zu ungünstigen Tageszeiten (Mittagspause, spätabends), Stresssituationen, die durch eine zu knappe Aufgabebearbeitungszeit, Testangst oder Leistungsdruck entstehen, oder Ermüdungseffekte durch zu lange Erhebungen“ (Albert & Marx, 2016, S. 39). Um den Einfluss dieser Störfaktoren zu minimieren, wurden die Einzeltestungen in einem separaten Raum durchgeführt. Um Stress oder Leistungsdruck im Zusammenhang mit der Testsituation zu verringern, wurde betont, dass die Schüler*innen keine Noten für das Vorlesen bekommen, jegliche wertende Aussagen wurden vermieden. Ermüdungseffekte wurden durch die kurze Dauer der Erhebung (1 Minute) vermieden. Individuelle Störvariablen wie Begabung, Lernmotivation oder Lerntempo können nicht kontrolliert werden (Albert & Marx, 2016, S. 90).

Vor diesem Hintergrund lässt sich die Untersuchungsfrage, ob sich eine Förderung mit einem Mitleseverfahren positiv auf die Leseflüssigkeit auswirkt, nur in Bezug auf die untersuchten Personen beantworten und muss im Hinblick auf Mängel des Forschungsdesigns kritisch betrachtet werden.

5. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden gewonnene Daten vorgestellt, ausgewertet und in Bezug auf die Untersuchungsfrage analysiert.

Anhand der Lautleseprotokolle wurden die Anzahl aller gelesenen Wörter pro Minute, die Anzahl der gemachten Fehler und die Anzahl korrekt gelesener Wörter pro Minute (WpM) bestimmt. Basierend auf diesen Werten wurde Korrektheit in % errechnet. Für die Auswertung der Prosodie wurde jedem Testdurchgang ein Wert auf der NAEP-Skala zugewiesen. Die Untersuchungsfrage in diesem Projekt bezieht sich auf die Veränderungen in drei Bereichen zwischen zwei Testzeitpunkten, aus diesem Grund wurden Differenzen zwischen allen Variablen im Prä- und Posttest ausgerechnet. Um einen Überblick über durchschnittliche Lesewerte und deren Veränderung zu erhalten, wurden der Mittelwert und Median der WpM- und Korrektheit in %-Werte, Differenzen zwischen Wpm im Prä- und Posttest und Differenzen zwischen Korrektheit in % zum Testzeitpunkt 1 und 2 berechnet. Diese Werte sind Tab. 1 und Tab. 2 zu entnehmen (Anhang 3).

Wie aus dem Kapitel „Datenauswertung“ hervorgeht, muss die Verteilung der metrischen Daten überprüft werden, bevor eine weitere statistische Auswertung erfolgen kann.

Testergebnisse zur Überprüfung der Normalverteilung sind in Abb. 2 bis Abb. 5 dargestellt (Anhang 4). Zunächst wurden analytische Tests Shapiro-Wilk und Kolmogorov-Smirnov-Test mit Hilfe von einem online Statistikrechner DATAtab durchgeführt (DATAtab Team, 2025 c). Sowohl Differenzen in WpM ($p = 0,961$ gemäß dem Kolmogorov-Smirnov und $p = 0,645$ gemäß dem Shapiro-Wilk Test) als auch Differenzen in Korrektheit in % ($p = 0,605$ gemäß dem Kolmogorov-Smirnov und $p = 0,081$ gemäß dem Shapiro-Wilk Test) waren normalverteilt. Die Verteilung der metrischen Daten wurde auch grafisch mit einem Histogramm und Q-Q-Plot kontrolliert. Eine visuelle Inspektion der Histogramme (Abb. 2 und Abb. 4) sowie der Q-Q-Plots (Abb. 3 und Abb. 5) bestätigte die Ergebnisse der analytischen Verfahren (Hemmerich, 2018).

Da die Normalverteilung der metrischen Variablen bewiesen werden konnte, wurde der t-Test für abhängige Gruppen verwendet, um die Veränderung der metrisch-skalierten Prätestergebnisse im Vergleich zu den Ergebnissen im Posttest auszuwerten. Die Testergebnisse wurden ebenfalls von dem online Statistikrechner DATAtab errechnet (DATAtab Team, 2025 c). Der t-Test überprüfte die aufgestellte Nullhypothese, dass die Testergebnisse im Posttest kleinere oder gleiche Werte wie im Prätest enthielten. Die Ergebnisse des t-Tests für WpM lauten: $t(8) = -10,73$, $p = <0,001$. Die Ergebnisse für Korrektheit in % sind: $t(8) = -3,26$, $p = 0,006$. Der negative t-Wert zeigt an, dass der Mittelwert des ersten Datensatzes (Prätest) unter dem zweiten Datensatz (Posttest) liegt. Der t-Wert ist notwendig für die Berechnung des Signifikanzwertes p , der einen Aufschluss darüber gibt, ob die Nullhypothese verworfen werden kann. Da beide p -Werte $<0,05$ sind, ist davon auszugehen, dass die Wahrscheinlichkeit der Zufälligkeit der Ergebnisse unter 5 % liegt. Die Ergebnisse sind also sowohl für WpM als auch für Korrektheit in % signifikant und die Nullhypothese wird damit in beiden Fällen abgelehnt. Es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen den Ergebnissen des Prä- und Posttests, die nicht einem Zufall zugeschrieben werden können (WpM und Korrektheit in %) (Albert & Marx, 2016, S. 148–150, DATAtab Team, 2025 c). Um statistisch zu überprüfen, in welchem Maß dieser Unterschied auf den Einfluss der durchgeführten Intervention zurückzuführen ist, wurde die Effektstärke Cohen's d erhoben. Effektstärke ab 0,8 gilt als großer Effekt, somit liegen die erhobenen Cohen's d Werte für WpM (3,58) und für Korrektheit in % (1,09) über diesem Maß und entsprechen einem großen Effekt der Intervention (Anhang 5) (Hemmerich, 2015). Es wird in der Statistik angenommen, dass höhere Effektstärke mit einer höheren praktischen Bedeutsamkeit einhergeht, allerdings müssen die Daten in Bezug auf andere möglichen Einflussfaktoren reflektiert werden, da der Cohen's d Wert keine Kausalität, sondern eine Korrelation angibt (Bortz & Döring, 2016, S.669).

Für die Auswertung der ordinalskalierten Werte auf der NAEP-Skala wurde der Wilcoxon Test für abhängige Stichproben verwendet. Der Test wurde vom Statistikrechner von DATAtab berechnet und zeigte, dass sich die NAEP-Werte vom ersten zum zweiten Testzeitpunkt signifikant verändert haben, $z = -2,61$, $p = 0,003$ (DATAtab Team, 2025 c). Der negative z -Wert zeigt an, dass der Median der NAEP-Werte im Prätest unter dem im Posttest liegt, $p < 0,05$ steht für ein signifikantes Ergebnis und deutet darauf hin, dass die Nullhypothese (kleinere oder gleiche Werte im Posttest) verworfen werden kann. Es wurde die r -Effektstärke berechnet, um die Korrelation zwischen der Veränderung der NAEP-Testwerte und dem Einfluss der Intervention zu bestimmen. Der errechnete r -Wert für Ergebnisse der NAEP-Skala beträgt 0,94 und zeigt somit eine starke Korrelation zwischen der Intervention und den Testergebnissen (Cohen, 1988; Bortz & Döring, 2016, S.669). Alle erwähnten Testergebnisse sind im Anhang 5 zusammengefasst (Tab. 3).

Zentrale Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung lassen sich wie folgt zusammenfassen: es konnte ein statistisch signifikanter Anstieg vom Prätest zum Posttest in allen erhobenen Werten beobachtet werden. Die hohe Effektstärke in allen Testbereichen weist darauf hin, dass beobachtete Veränderungen mit hoher Wahrscheinlichkeit mit der Durchführung der Intervention mit Hilfe eines Mitleseverfahrens

zusammenhängen. Die am Anfang dieser Arbeit aufgestellte Hypothese, dass eine Intervention mit einem Mitleseverfahren zu einer Erhöhung der Leseflüssigkeit im Englischen führt, konnte somit bestätigt werden.

6. Reflexion

In diesem Kapitel werden die analysierten Ergebnisse in Bezug auf deren wissenschaftliche und praktische Relevanz reflektiert.

Erhaltene Ergebnisse bekräftigen die Annahme von Rosebrock (2012, S. 9), dass Lautleseverfahren, die im L1-Leseerwerb eingesetzt werden, auch im L2-Leseerwerb erfolgreich eingesetzt werden können. Die durchgeführte Intervention entspricht den von Grabe (2009, S. 307) für den Einsatz in der Fremdsprachendidaktik als wirksam beschriebenen „oral support lessons“ und gleichzeitig einem Mitleseverfahren, das zum Einsatz im L1-Leseerwerb eingesetzt wird (Gailberger, 2011, S. 11). Es lässt sich also zusammenhalten, dass Ergebnisse der durchgeführten Studie mit den theoretischen Annahmen übereinstimmen, wonach Förderung mit einem Mitleseverfahren zur Steigerung der Leseflüssigkeit (auch im L2-Leseerwerb) beitragen kann.

Die Ergebnisse des Projekts sind allerdings kritisch zu betrachten, da das gewählte Forschungsdesign ohne Kontrollgruppe keine klare Abgrenzung von anderen möglichen Einflussfaktoren erlaubt. Außerdem dürfen berechnete Korrelationswerte nicht als Hinweise auf Kausalität interpretiert werden. Die Repräsentativität einer Untersuchung mit einer kleinen Stichprobe von neun Teilnehmenden ist eingeschränkt. Die Repräsentativität der Studie wird auch dadurch gemindert, dass alle neun Schüler*innen in die Forschung aufgenommen wurden, die die Einverständniserklärung von ihren Erziehungsberechtigten vorliegen hatten, und keine Stichprobenziehung möglich war. Außerdem kann ein gewisses Maß an Subjektivität bei der Auswertung der Ergebnisse nicht übersehen werden. Die zur Auswertung der prosodischen Merkmale verwendete NAEP-Skala hat sich im Prozess der Auswertung als nicht präzise genug erwiesen. Es bedarf detaillierterer Kriterien, die eine eindeutige Auswertung erlauben.

Vor dem Hintergrund des mageren Forschungsstandes zum Thema Förderung der Leseflüssigkeit im L2-Leseerwerb ist die Relevanz der Fragestellung für die Unterrichtspraxis als hoch zu bewerten. Für die schulische Praxis ist festzuhalten, dass der Einsatz von Mitleseverfahren im Fremdsprachenunterricht eine vielversprechende Fördermethode darstellen kann.

Von praktischer Relevanz waren einige Erkenntnisse zur Testungsdurchführung. Die Proband*innen wurden gebeten, den Text nur einmal vorzulesen. Auf dieser Grundlage wurden sowohl die Lesegeschwindigkeit und Lesegenauigkeit als auch Prosodie erhoben. Bei der Auswertung der prosodischen Merkmale ist der Eindruck entstanden, dass einige Teilnehmer*innen sich im Leseprozess beeilt haben. Die unnatürlich erhöhte Lesegeschwindigkeit beeinträchtigte die Ausprägung der prosodischen Merkmale. Für eine präzisere Auswertung der Prosodie könnte ein separater Text verwendet werden.

Während der Interventionsdurchführung wurde die Rolle der unterrichtenden Person übernommen. Da die Leseförderung mit der ganzen Klasse durchgeführt wurde, war es unmöglich zu kontrollieren, ob alle 27 Schüler*innen den Text nicht nur nachsprechen, sondern auch gleichzeitig lesen. Um die Umsetzung der Förderung genau zu kontrollieren, wäre eine Kleingruppenförderung empfehlenswert.

7. Fazit

Die Untersuchungsfrage „Welche Auswirkungen hat der Einsatz eines Mitleseverfahrens im Englischunterricht in einem Zeitraum von sechs Wochen auf die Leseflüssigkeit einer vierten Klasse einer inklusiven Grundschule in Köln gemessen anhand der Auswertung der Lautleseprotokolle?“ lässt sich wie folgt beantworten: Leseförderung mit einem Mitleseverfahren im Rahmen des Englischunterrichts in einer vierten Klasse hängt mit der Steigerung der Lesegeschwindigkeit, -automatisierung, -genauigkeit und Prosodie positiv zusammen. Die Auswertung der Ergebnisse ergab, dass sich in allen gemessenen Bereichen signifikante Lernzuwächse nachweisen lassen. Die signifikanten Unterschiede zwischen Prä- und Posttest und die hohe Effektstärke deuten auf eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass die positive Veränderung mit der Intervention in Verbindung steht. Erhaltene Ergebnisse stimmen mit theoretischen Annahmen zur Wirksamkeit von Lautleseverfahren im L1- und L2-Leseerwerb überein. Insgesamt lässt sich schlussfolgern, dass Mitleseverfahren eine wirksame Methode zur Förderung der Leseflüssigkeit im Leseerwerb in einer Fremdsprache darstellen können.

Literaturverzeichnis

- Albert, R., & Marx, N. (2016). *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung* (3. Aufl.). Narr Francke Attempto Verlag.
- Bortz, J., & Döring, N. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2024). *Lautleseverfahren: Repeated Reading (wiederholtes Lautlesen), chorisches Lesen*. Bundesinitiative Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS). <https://www.biss-sprachbildung.de/btools/lautleseverfahren-repeated-reading-wiederholtes-lautlesen-chorisches-lesen/>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Taylor & Francis.
- Costard, S. (2011). *Störungen der Schriftsprache: Modellgeleitete Diagnostik und Therapie* (2. Aufl.). Thieme.
- Daane, M. C., Campbell, J. R., Grigg, W. S., Goodman, M. J., & Oranje, A. (2005). *Fourth-grade students reading aloud: NAEP 2002 special study of oral reading* (NCES 2006–469). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics.
- DATAtab Team. (2025a). *Test auf Normalverteilung*. DATAtab: Online Statistics Calculator. Abgerufen am 5. Februar 2025, von <https://datatab.de/tutorial/test-auf-normalverteilung>
- DATAtab Team. (2025b). *Wilcoxon-Test*. DATAtab: Online Statistics Calculator. Abgerufen am 5. Februar 2025, von <https://datatab.de/tutorial/wilcoxon-test>
- DATAtab Team. (2025c). *Online Statistik Rechner*. DATAtab: Online Statistics Calculator. Abgerufen am 10. Februar 2025, von <https://datatab.de/statistik-rechner/deskriptive-statistik>
- DESI-Konsortium (Hrsg.). (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*. Beltz.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/569540>
- Gailberger, S. (2011). *Lesen durch Hören: Leseförderung in der Sekundarstufe I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien*. Beltz.
- Gerlach, D., & Lüke, M. (2020). Förderung von Lesekompetenz im Englischunterricht: Ergebnisse einer Interventionsstudie. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 31(2), 159–182.
- Götz, K., & Kutzelnann, S. (2017). Leseflüssigkeit und Lesemotivation: Die beiden Förderdimensionen des Mehrsprachigen Lesetheaters. In S. Kutzelnann, U. Massler, K. Peter, K. Götz & A. Ilg (Hrsg.), *Mehrsprachiges Lesetheater: Handbuch zu Theorie und Praxis* (S. 57–70). Verlag Barbara Budrich.
- Grabe, W., & Yamashita, J. (2022). L1 and L2 reading relationships. In *Reading in a second language: Moving from theory to practice* (S. 168–194). Cambridge University Press.

- Grum, U., & Zydati, W. (2022). Statistische Verfahren – Einleitung. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 343–348). Narr Francke Attempto Verlag.
- Harsch, C. (2022). Testen. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 215–227). Narr Francke Attempto Verlag.
- Hemmerich, W. (2015). *Cohen's d berechnen*. StatistikGuru. Abgerufen am 13. Februar 2025, von <https://statistikguru.de/rechner/cohens-d.html>
- Hemmerich, W. (2018). *Normalverteilung online prüfen*. StatistikGuru. Abgerufen am 10. Februar 2025, von <https://statistikguru.de/rechner/normalverteilung-rechner.html>
- Herzmann, P., & König, J. (2023). *Forschungsmethoden im Lehramtsstudium: Zugänge und Perspektiven forschenden Lernens*. Julius Klinkhardt.
- Keller, D. (2022). Das Ding mit der Normalverteilung. *Exposé – Zeitschrift für wissenschaftliches Schreiben und Publizieren*, 3, 37–41.
- Landerl, K. (2000). Influences of orthographic consistency and reading instruction on the development of nonword reading skills. *European Journal of Psychology of Education*, 15(3), 239–257.
- Lauer-Schmaltz, M., Rosebrock, C., & Gold, A. (2014). Lautlesetandems in der Grundschule: Bedingungen und Grenzen ihrer Wirksamkeit. *Didaktik Deutsch*, 19(37), 45–61.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein–Westfalen. (2021). *Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein–Westfalen*. <https://www.schulministerium.nrw/>
- Rosebrock, C. (2012). Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden? *Leseforum.ch*. <https://www.leseforum.ch/>
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2015). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (7. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C., & Gold, A. (2021). *Leseflüssigkeit fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe* (7. Aufl.). Klett Kallmeyer.
- Sappok, C., Linnemann, M., & Stephany, S. (2020). *Leseflüssigkeit – Prosodie – Leseverstehen: Eine Longitudinalstudie zur Entwicklung der Leseflüssigkeit von Jahrgangsstufe 3 bis 7*. Abgerufen am 1. Februar 2025, von <https://www.researchgate.net/>
- Schramm, K. (2022). Gewinnung von Dokumenten, Texten und Daten. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 127–129). Narr Francke Attempto Verlag.
- Sebe-Opfermann, A. (2016). Die Fragen der Fragen – was ist eine gute Forschungsfrage? In N. Dunker, N. K. Joyce-Finnern & L. Koppel (Hrsg.), *Wege durch den Forschungsdschungel* (S. 21–36).
- Settinieri, J. (2022). Deskriptiv- und Inferenzstatistik. In Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M., Schramm, K. (Hrsg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. (2. Aufl.). Narr Francke Attempto Verlag, 349–365.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and special education*, 25(4), 252–261.

- Wimmer, H., & Aro, M. (2003). Learning to read: English in comparison to six more regular orthographies. In *Applied psycholinguistics*, 24, 621–635.
- Wimmer, H., & Goswami, U. (1994). The influence of orthographic consistency on reading development: Word recognition in English and German children. In *Cognition*, 51, 91–103.
- Zampini, M. (2008). L2 speech production research: Findings, issues and advances. In Hansen Edwards, J., Zampini, M. (Ed.) *Phonology and Second Language Acquisition*. John Benjamins B.V., 219–250.

Anhang 1

4	=
Level 4: Die Schülerin / der Schüler liest weitgehend in größeren, semantisch sinnvollen Worteinheiten. Trotz gelegentlicher Rücksprünge im Text, Wiederholungen und Abweichungen wird dem übergeordneten Verlauf des Textes Rechnung getragen. Ein Großteil des Textes wird expressiv interpretiert (verschiedene Lesegeschwindigkeiten, Lautstärken, Stimmlagen, emotionale Beteiligung etc.).	
3	=
Level 3: Die Schülerin / der Schüler liest überwiegend in Dreier- oder Vierer-Wortgruppen; gelegentlich treten auch kleinere Wortgruppen auf. Die Mehrheit der Wortgruppierung ist (trotzdem) angemessen und entspricht der Syntax des Textes. Wenig oder keine expressive Interpretation (Verschiedene Lesegeschwindigkeiten, Lautstärken, Stimmlagen, emotionale Beteiligung etc.).	
2	=
Level 2: Die Schülerin / der Schüler liest überwiegend in Zweier-Wortgruppen. Dreier- und Vierer-Wortgruppen treten gelegentlich auf. Ab und zu kommt auch ein Wort-für-Wort Lesen vor. Die Wortgruppierungen erscheinen ungeschickt und stehen in keinem Zusammenhang zur Syntax des Textes.	
1	=
Level 1: Die Schülerin / der Schüler liest den Text hauptsächlich Wort für Wort. Nur gelegentlich treten Zweier- oder Dreier-Wortgruppierungen auf. Die wenigen Wortgruppierungen sind unregelmäßig und unterstützen nicht die Syntax des Textes.	

Abb. 1: Deutsche Übersetzung der NAEP-Skala. Quelle: Rosebrock et al. (2016, S. 86).

Anhang 2

Prätesttext

Halloween Night

Halloween is a fun holiday that happens at the end of October. On this night, children dress up in costumes. Some kids are ghosts, witches, or superheroes. Others might be animals or their favorite characters.

In the evening, kids go trick-or-treating. They walk from house to house and say, "Trick or treat!" People give them candy and snacks. Everyone enjoys collecting treats in their bags.

Some houses are decorated with pumpkins and spooky lights. Mia and her friends carved a pumpkin with a big smile. They put it on their porch to scare away bad spirits.

At night, they tell scary stories and eat candy together. Halloween is a time for fun, friends, and lots of sweets!

Posttesttext

Let's Decorate the Christmas Tree!

It's time to decorate the Christmas tree! Please put the shiny star on the top. Can you put the golden bells next? They look so pretty! Now, put the red and green balls on the branches. Don't forget the little angel – it goes in the middle.

Let's put some candles to make the tree sparkle. Can you find the candy canes? Please put them on the tree. Oh, look! There's Santa Clause with his sleigh put him near the snowman. Don't forget the snowflakes – they look like real snow!

Finally, put the presents under the tree. Big gifts go at the back, and small gifts go in the front. The tree is now ready for Christmas. Everyone will love how beautiful it looks when they see it!

Anhang 3

Proband*in	Insgesamt in 1 Min. Prätest	Insgesamt in 1 Min. Posttest	Lesefehler Prätest	Lesefehler Posttest
Nr. 1	68	89	18	13
Nr. 2	64	82	3	2
Nr. 3	62	93	12	14
Nr. 4	102	121	11	13
Nr. 5	81	94	22	12
Nr. 6	57	72	11	13
Nr. 7	86	102	10	10
Nr. 8	74	89	18	9
Nr. 9	52	65	10	9
	Anzahl aller innerhalb einer Min. vorgelesenen Wörter		Anzahl der falsch vorgelesenen Wörter innerhalb 1 Min.	

Tab. 1: Prä- und Posttestergebnisse: Anzahl gelesener Wörter und Lesefehler (eigene Darstellung).

Proband*in	WpM Prätest	WpM Posttest	Differenz WpM	Korrekt in %. Prätest	Korrekt in %. Posttest	Differenz in Korrektheit %	NAEP-Wert Prätest	NAEP-Wert Posttest
Nr. 1	50	76	+26	74 %	85 %	+11	1	2
Nr. 2	61	80	+19	95 %	98 %	+3	2	3
Nr. 3	50	79	+29	81 %	85 %	+4	1	3
Nr. 4	91	108	+17	89 %	89%	+0	2	3
Nr. 5	59	82	+23	73 %	87%	+14	1	3
Nr. 6	46	59	+13	81 %	82%	+1	1	2
Nr. 7	76	92	+16	88%	90%	+2	2	3
Nr. 8	56	80	+24	76 %	90 %	+14	2	3
Nr. 9	42	56	+14	81 %	86 %	+5	1	2

	Insgesamt in 1 Min. – Lesefehler		Posttest WpM – Prätest WpM	$\frac{\text{WpM}}{\text{Insgesamt}} \cdot 100$		Posttest – Prätest		
--	----------------------------------	--	----------------------------	---	--	--------------------	--	--

Tab. 2: Prä- und Posttestergebnisse: WpM, Lesegenauigkeit und prosodische Bewertung anhand der NAEP-Skala (eigene Darstellung).

Anhang 4

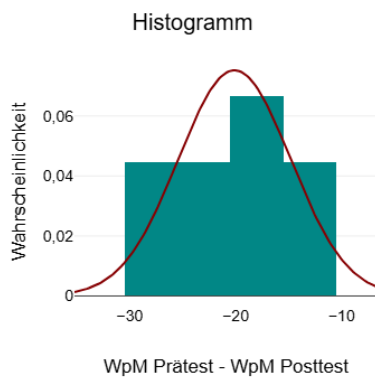


Abb. 2: Histogramm der WpM-Differenzen, DATAtab Team, 2025c (eigene Darstellung).

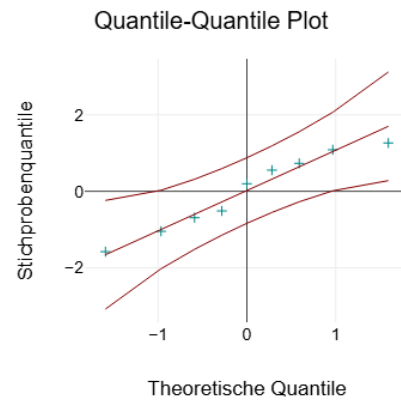


Abb. 3: Q-Q-Plot der WpM-Differenzen, DATAtab Team (2025c) (eigene Darstellung).

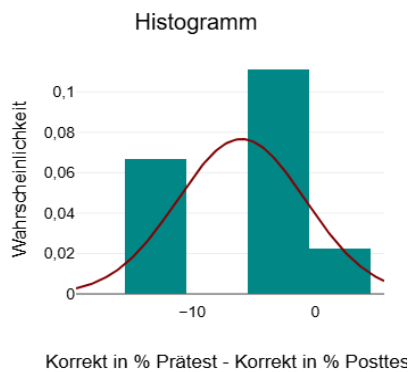


Abb. 4: Histogramm der Differenzen der Lesegenauigkeit, DATAtab Team (2025c) (eigene Darstellung).



Abb. 5: Q-Q-Plot der Differenzen der Lesegenauigkeit, Quelle: DATAtab Team (2025c) (eigene Darstellung).

Anhang 5

Variable	Test	Ergebnis	p	Effektstärke
WpM	t-Test	$t(8) = -10,73$	$<0,001$	$d = 3,58$
Lesegenauigkeit	t-Test	$t(8) = -3,26$	$0,006$	$d = 1,09$
Prosodie	Wilcoxon-Test	$z = -2,81$	$0,003$	$r = 0,94$

Tab. 3: Ergebnisse der statistischen Tests, DATAtab Team (2025c) (eigene Darstellung).

WIE GEHEN KINDER DER 4. KLASSE REZEPTIV UND PRODUKTIV MIT FIKTION UM?

Betreut durch: Dr.' Anne Krichel (Lernbereich Sprachliche Grundbildung)

Abstract

Das vorliegende Studienprojekt untersucht am Beispiel eines ausgewählten Bilderbuchs (*Achtung, Wolf!* 2006), inwiefern Kinder der vierten Klasse in der Lage sind, zwischen verschiedenen fiktionalen Welten zu differenzieren und metafiktionale Erzählstrukturen selbst anzuwenden. Durch die enge Verzahnung von Unterrichtspraxis und empirischer Forschung liefert das Studienprojekt sowohl Erkenntnisse über das Fiktionsverstehen von Grundschulkindern als auch didaktische Perspektiven für einen literarästhetischen Literaturunterricht, der metafiktionale Erzählstrukturen durch rezeptiv-analytische sowie produktiv-gestalterische Zugänge erschließbar macht.

Ausgangspunkt ist eine im Praxissemester durchgeführte Unterrichtsreihe, in der die S*S zunächst die fiktionale Struktur der Erzählung rezeptiv erfassten und diese in Form eigener Fortsetzungsgeschichten narrativ erweiterten.

In Anbindung an die schulpraktische Durchführung verfolgt das Studienprojekt das Ziel, die individuellen Verstehensprozesse der S*S im Umgang mit metafiktionalen Strukturen empirisch zu rekonstruieren und aufzuzeigen, wie rezeptiv gewonnene Erkenntnisse produktiv angewendet und erweitert werden können. Analog lautet die leitende Forschungsfrage:

Welche Herausforderungen begegnen Grundschüler*innen bei der Rezeption metafiktionale gestalteter Bilderbücher und wie lässt sich das Fiktionsverständnis rezeptiv-analytisch und produktiv-gestalterisch fördern?

Methodisch wurden leitfadengestützte Interviews mit vier Viertklässler*innen durchgeführt, um die individuellen Wahrnehmungen, Schwierigkeiten und Strategien der Rezipierenden sichtbar zu machen. Die anschließende Auswertung erfolgte mithilfe der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018), wodurch deduktiv gebildete Kategorien mit induktiv entstehenden Subkategorien verbunden wurden. Die Ergebnisse zeigen, an welchen Stellen die S*S fiktionale Schwellen als nachvollziehbar oder irritierend erleben, welche Rolle visuelle und sprachliche Signale für ihre Orientierung spielen und wie die Anwendung der bilderbuchbezogenen Gestaltungskriterien zur fiktionalen Strukturierung ihre eigenen Bild-Schrifttext-Produkte führt.

1. Einleitung

Postmoderne Bilderbücher stellen zunehmend tradierte Vorstellungen vom Kind als unerfahrene*r Leser*in in Frage und unterlaufen damit normative Gattungszuschreibungen der Kinderliteratur (vgl. Staiger 2022; Weinkauff/von Glasenapp 2018). Sie adressieren ihre Rezipienten*innen nicht primär über Vereinfachung, sondern über strukturelle und/oder fiktionale Komplexität, inhaltliche Leerstellen und Polyvalenzen oder intertextuelle sowie – piktoriale Bezüge. In diesem Kontext etablieren sich zahlreiche Werke als „All-Age-Literatur“ (ebd., S. 6), deren Verständnis weniger vom Alter als von literarästhetischen Kompetenzen abhängt.

Vor diesem Hintergrund analysiert die vorliegende Untersuchung das metafictional erzählte Bilderbuch *Achtung, Wolf!* von Emily Gravett (2006), das die Leser*innen mit zwei verschränkten fiktionalen Welten konfrontiert und deren narrative Durchlässigkeit explizit inszeniert. Trotz einer Altersempfehlung ab fünf Jahren wirft die komplexe Selbstreferentialität des Schrifttext-Bild-Gefüges die Frage auf, inwiefern Grundschulkinder diese Strukturen differenziert erschließen können.

Untersucht wird daher, welchen spezifischen Herausforderungen Viertklässler*innen bei der Rezeption begegnen, welche Strategien sie zur Identifikation, Trennung und Integration fiktionaler Ebenen entwickeln und in welchem Maße sie diese Strukturen produktiv transformieren. Grundlage bildet eine im Praxissemester durchgeführte Unterrichtsreihe, die sich am literarischen Lernen nach K.H. Spinner (2006) orientiert und rezeptiv-analytische mit produktiv-gestalterischen Verfahren systematisch verknüpft. Durch den Vergleich beider Leistungsbereiche wird sichtbar, ob und wie narrative Komplexität nicht nur verstanden, sondern kreativ angeeignet bzw. umgesetzt wird.

Auf Grundlage dessen wurde für das hier vorgestellte Studienprojekt folgende Forschungsfrage abgeleitet: *„Welche Herausforderungen begegnen S*S der vierten Klasse bei der Vermischung von realistischen und fantastischen Ebenen in metafictionalen Bilderbüchern wie Achtung, Wolf! (2006) und welche Strategien nutzen sie, um die verschiedenen fiktionalen Welten zu identifizieren, zu trennen oder zu integrieren – sowohl in der rezeptiven Auseinandersetzung als auch in der produktiven Umsetzung eigener Texte?“*. Die Arbeit gliedert sich in drei Teile: Teil I rekonstruiert – auf Grundlage des Fünf-Stufen-Modells nach Leubner und Saupe (2022) – Lernvoraussetzungen, Sach- und didaktische Analyse sowie die konkret durchgeführte Unterrichtsgestaltung (s. Abb.1).



Abb. 1: Stufenmodell der Unterrichtsplanung (Saupe & Leubner 2022, S.7).

Teil II entfaltet das qualitative Untersuchungsdesign (Stichprobe, leitfadengestützte Interviews, inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse). Teil III präsentiert und interpretiert die Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfrage. Das Fazit bündelt insbesondere die fachdidaktischen Implikationen für einen Literaturunterricht, der metafiktionale Komplexität nicht reduziert, sondern didaktisch fruchtbar macht.

1.1 Lernvoraussetzungen

Die Klasse 4, in der das Studienprojekt durchgeführt wurde, umfasste 26 S*S (16 Mädchen, 10 Jungen) und zeichnete sich durch ein positives Sozialklima, kooperative Arbeitsstrukturen sowie eine ausgeprägte intrinsische Lernmotivation aus. Da kein diagnostizierter Förderbedarf bestand, konnte grundsätzlich von stabilen Basiskompetenzen im Lesen, Schreiben und mündlichen Ausdruck ausgegangen werden. Gleichwohl wurde die vorhandene Heterogenität berücksichtigt, insbesondere hinsichtlich literarischen Vorwissens, ästhetischer Wahrnehmung und der Fähigkeit zur Reflexion über (Meta-)Fiktionalität – zentrale Voraussetzungen für die Auseinandersetzung mit dem gewählten Bilderbuch.

Die S*S verfügten über grundlegende Kompetenzen im Erfassen narrativer Strukturen und im produktiven Schreiben. Sie waren mit Schreibstrategien wie Mind-Maps oder Clustern vertraut, die für die kreative Weiterarbeit an eigenen Bilderbuchgeschichten bedeutsam wurden. Zur Strukturierung der Textproduktion wurden gemeinsam ‚Minimalkriterien‘ entwickelt (vgl. Leßmann 2013). Zudem bestand Erfahrung in der Analyse von Illustrationen sowie im Vergleich von Text- und Bildebene, wodurch die rezeptive Bildkompetenz als tragfähige Lernvoraussetzung gelten konnte.

1.2 Sachanalyse des literarischen Gegenstandes

Das postmoderne Bilderbuch *Achtung, Wolf!* Von Emily Gravett (2006) inszeniert in narrativer wie visueller Hinsicht die zunehmende Durchlässigkeit zweier fiktionaler Welten. Erzählt wird die Geschichte des Kaninchens Rabbit, das sich in einer Bibliothek ein rotes Sachbuch über Wölfe ausleiht. Während der Lektüre beginnt die Grenze zwischen Rabbits Primärwelt und der im roten Buch dargestellten Sekundärwelt sukzessive zu verschwimmen. Diese Verschmelzung kulminiert in einem doppelten Ende: In einer ersten Lesart wird Rabbit vom Wolf gefressen; in einer alternativen, Variante erweist sich der Wolf als Vegetarier, der Freundschaft sucht. Bereits diese konkurrierenden Enden destabilisieren eindeutige Sinnzuschreibungen und verweisen auf die Konstruiertheit des Erzählten.

Im Sinne Ecos (1999) zitiert nach A. Arnold (2022) schließen Leser*innen einen „Fiktionsvertrag“ (S. 240), der die temporäre Akzeptanz der ‚Als-ob-Natur‘ fiktionaler Welten ermöglicht. *Achtung, Wolf!* reflektiert diesen Vertrag jedoch explizit und unterläuft ihn durch metafiktionale Verfahren. Metafikcionalität zeigt sich hier insbesondere in der Selbstreferentialität des Mediums Buch: Rabbit liest ein Buch, das denselben Titel trägt wie das reale Bilderbuch. Diese „Mise en abyme“ (Martinez/Scheffel 2016, S. 219) erzeugt eine doppelte Codierung – ein Buch im Buch –, wodurch das Medium selbst zum Gegenstand der Erzählung wird (vgl. Rabus 2017). Die Leser*innen werden dadurch nicht nur in eine Geschichte hineingezogen, sondern zugleich auf deren Gemachtheit aufmerksam gemacht.

Zur weiteren theoretischen Fundierung bietet sich das Zwei-Welten-Modell nach Nikolajeva (1988) sowie Nikolajeva & Scott (2006) an, das zwischen primärer und sekundärer Welt differenziert. Für *Achtung, Wolf!* ist das Modell der ‚offenen Welt‘ (oder ‚open world‘) einschlägig, da die sekundäre Welt in die primäre eindringt und diese transformiert. Das rote Buch fungiert hierbei als zentrales Schwellenmotiv und symbolisiert die Permeabilität beider Ebenen. Die narrative Konstruktion verdeutlicht, dass fiktionale

Welten nicht isoliert nebeneinanderstehen, sondern in dynamische Relation zueinander treten.

Erzähltheoretisch lässt sich Rabbit als intradiegetisch–homodiegetische Figur bestimmen (vgl. Martínez & Scheffel 2019), während der Wolf zunächst metadiegetisch–heterodiegetisch verortet ist, bevor er die narrative Grenze überschreitet und selbst intradiegetisch wird. Diese Verschiebung der Erzählebenen macht das Werk besonders geeignet, um mit S*S Fragen nach Fiktionalität, Erzählinstanz und narrativer Perspektive zu thematisieren.

1.3 Das Hauptziel der Unterrichtsreihe

Ausgehend von der Sachanalyse verfolgt die Unterrichtsreihe das übergeordnete Ziel, die S*S in einem bewussten, reflektierten und produktiven Umgang mit metafikionalen Strukturen zu fördern. Im Zentrum steht somit nicht ausschließlich das Textverstehen, sondern die Fähigkeit, narrative Konstruktionen als gestaltbar zu begreifen und selbst ästhetisch umzusetzen. Die Reihe folgt damit einem integrativen Literaturunterricht im Sinne Bartnitzkys (2019), in dem rezeptive, analytische und produktive Lernprozesse systematisch miteinander verschränkt werden.

Angelehnt an Spinner (2006) werden insbesondere die Aspekte *Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen* sowie *Mit Fiktionalität bewusst umgehen* adressiert. Darüber hinaus greift die Konzeption Dawidowskis (2015) Forderung nach einer engen Verzahnung von Rezeption, Produktion und Reflexion auf: Literarisches Lernen wird hier nicht als rein analytischer Prozess verstanden, sondern als Wechselwirkung zwischen Verstehen und Gestalten.

Die Hauptzielformulierung lautet dementsprechend:

*Die S*S können die metafiktionale Erzählstruktur von Achtung, Wolf! nachvollziehen und auf eine eigene analoge Bilderbuchgeschichte übertragen, in der Rabbit ein neues rotes Buch ausleiht und mit einem anderen Wesen aus einer weiteren fiktionalen Welt interagiert. Dabei nutzen sie zuvor erarbeitete ‚Minimalkriterien‘ als strukturelle Orientierung und reflektieren die bewusste Vermischung beider Welten.*

Zur Operationalisierung dieses Hauptziels werden vier aufeinander aufbauende Teilziele formuliert:

*Zunächst erschließen die S*S die narrative und visuelle Struktur des Ausgangstextes (1). Darauf aufbauend identifizieren sie zentrale Motive – insbesondere das rote Buch als Schwellenmotiv – und deuten dessen Funktion im intermodalen Zusammenspiel von Text und Bild (2). Im dritten Schritt übertragen sie die analysierten Strukturen produktiv in eine eigene Geschichte, wobei sie die erarbeiteten ‚Minimalkriterien‘ gezielt anwenden (3). Abschließend reflektieren sie ihre Texte in einer Autorenrunde (vgl. Leßmann 2013) und setzen sich mit ästhetischen Wirkungen sowie Überarbeitungsmöglichkeiten auseinander (4).*

1.4 Didaktische Analyse

Die didaktische Analyse verknüpft Sach-, Bedingungs- und Zielanalyse (vgl. Saupe & Leubner 2022). Zentrale Grundlage bildet das Zwei–Welten–Modell, das zunächst rezeptiv erschlossen und anschließend produktiv adaptiert wird. Die ‚Minimalkriterien‘ fungieren als strukturelle Orientierung für die kreative Transformation.

Im Rahmen der didaktischen Reduktion wurden komplexe erzähltheoretische Begriffe kindgerecht vereinfacht und symbolische Aspekte (z. B. Farbsemantik) auf handlungsrelevante Dimensionen konzentriert. Zudem wurde bewusst auf Paralleltexte verzichtet, um

Überforderung zu vermeiden. Berücksichtigt wurden ausschließlich bildliche, verbale, intermodale und narrative Dimensionen vgl. Staiger 2022).

1.5 Phasierung und Gestaltung der Unterrichtsreihe

Die Planung orientiert sich am Fünf-Stufen-Modell nach Saupe & Leubner (2022) sowie am methodischen Dreischritt (Einstieg – Erarbeitung – Sicherung). Die Reihe umfasst fünf Doppelstunden à 90 Minuten mit optionaler Erweiterung im Kunstunterricht. Die Phasen sind progressiv angelegt und führen systematisch zur produktiven Gestaltung eines eigenen Bilderbuches.

Die erste Doppelstunde begann mit einer Einführung in das Thema Bilderbuch. Im Plenum sammelten die S*S mithilfe einer Mindmap am Whiteboard ihr Vorwissen zu typischen Themen, oder Gestaltungsmerkmalen von Bilderbüchern. Anschließend wurden die Ergebnisse mit einem Arbeitsblatt gesichert, um den S*S eine erste Orientierung für die folgenden Stunden zu geben. In dieser Phase wurde seitens des Forschers kein spezifisches Teillernziel berücksichtigt, da vorab herausgefunden werden sollte, auf welcher Grundlage man in den kommenden Doppelstunden aufbauen kann.

In der zweiten Doppelstunde erfolgte die Einleitung in das Bilderbuch *Achtung, Wolf!* über ein animiertes Wolf-Video, in dem der ‚böse‘ Wolf scheinbar immer näher auf die S*S zukam. Ziel war es, Spannung aufzubauen und die Wahrnehmung bzw. Interpretationsfähigkeit zu schärfen. Im anschließenden Klassengespräch formulierten die S*S erste Vermutungen dazu, was in der Geschichte passieren könnte. Darauf aufbauend wurden drei ausgewählte Doppelbuchseiten betrachtet: Leitfragen wie „Was könnte hier passieren?“, „Was siehst du?“ oder „Was fällt dir auf?“ führten die S*S zu ersten Beobachtungen von piktorialer und verbaler Dimension. Diese Phase diente im besonderem Maße Teillernziel 1, da die S*S gezielt auf die (meta-) fiktionale Struktur vorbereitet und ihre Aufmerksamkeit auf eine mögliche ‚Weltenverschwimmung‘ und visuelle Signale gelenkt wurde.

Die dritte Doppelstunde war der Erschließung der globalen Handlung der gesamten Bilderbucherzählung gewidmet. Mithilfe der Dokumentenkamera wurde das gesamte Bilderbuch visualisiert. Der Redeanteil lag bewusst überwiegend bei den S*S: Sie gaben den Handlungsablauf wieder, beschrieben piktoriale Details, diskutierten Auffälligkeiten und äußerten erste Hypothesen bzgl. narrativer und visueller (metafiktionaler) Merkmalen. Die mündliche Verbalisierung der globalen Handlungsstruktur diente somit nicht nur der inhaltlichen Sicherung, sondern vielmehr auch der Vorbereitung auf die Erarbeitung der zu etablierenden ‚Minimalkriterien‘. Entsprechend griff diese Doppelstunde sowohl Teillernziel 1 als auch Teillernziel 2 auf, indem die S*S das Erzählprinzip/ die Handlung bewusst wahrnahmen und begannen, zentrale Muster und Alleinstellungsmerkmale zu identifizieren.

Der Übergang von der dritten zur vierten Doppelstunde galt der systematischen Entwicklung der ‚Minimalkriterien‘. In vorbestimmten Kleingruppen (in Absprache mit der LK) sammelten die S*S weitere Merkmale, die ihnen von der Bilderbuchrezeption in Erinnerung geblieben waren – darunter Elemente wie das rote Buch als Schwellenmotiv, das zu Beginn Nebeneinanderbestehen von Primär- und Sekundärwelt oder die Veränderungen im piktorialen Maßstab. Zur zusätzlichen Orientierung erhielt jede Gruppe ein ausgedrucktes Exemplar des Originalwerks, um sich erneut zurechtfinden zu können. Die Ergebnisse wurden im Plenum am Whiteboard zusammengeführt und strukturiert. Die vollständige Liste der ‚Minimalkriterien‘ wurde von den S*S in ihren Heften notiert und diente als obligatorische Grundlage für die spätere Textproduktion. Auch diese Phase setzte Teillernziel 2 konsequent um, da die S*S die wiederkehrenden bzw. besonderen Muster nicht nur erkannten, sondern in eine feste, übertragbare Struktur überführten.

Die vierte und fünfte Doppelstunde sowie eine zusätzliche Kunststunde waren für die produktorientierte Auseinandersetzung bestimmt. Auf Basis der ‚Minimalkriterien‘ schrieben bzw. konstruierten die S*S in Einzelarbeit, mit optionalem Austausch mit den Sitznachbar*innen, eine analoge Geschichte. Rabbit sollte diesmal ein anderes Buch ausleihen, aus dem eine Figur in die Primärwelt übertritt. Neben dem Inhalt gestalteten die S*S auch analoge Illustrationen, sodass die piktoriale und schriftliche Ebene miteinander verzahnt wurden bzw. aufeinander aufbauten. Diese Unterrichtsphase setzte konkret Teillernziel 3 um, da die S*S aktiv mit der Auflösung zwischen Realität und Fiktionalität experimentierten und die erarbeiteten Strukturen kreativ umsetzten.

Die letzte halbe Stunde der Unterrichtsreihe war der Reflexion gewidmet. In einer freiwilligen Vorstellungsrunde präsentierten einzelne S*S ihre Geschichten (Geschichten, die nicht im Plenum thematisiert wurden, finden u.a. Eingliederung im Forschungsteil), wobei die restlichen Kinder anhand ihrer Checklisten überprüften, ob alle ‚Minimalkriterien‘ eingehalten wurden. Diese abschließende Phase resümiert in Teillernziel 4, da alle S*S individuelle Textprodukte kritisch reflektierten und die Umsetzung der obligatorischen Kriterien bewusst überprüften. Basierend auf einem integrativen und „guten Deutschunterricht“ zeigte die Phasierung also eine klare Progression, die von der Aktivierung des Vorwissens, über die entdeckende Erarbeitung der Erzählstruktur bis hin zur eigenständigen kreativen Arbeit und abschließenden Reflexion reicht (vgl. Bartnizky 2019). Jede Phase war methodisch und inhaltlich so angelegt, dass sie direkt auf eines oder mehrere Teilziele aus 1.3 zurückgriff.

2. Untersuchungsdesign

2.1 Fragestellung und Ziel

Ausgehend von der in Teil I dargestellten und durchgeführten Unterrichtsreihe zielt das vorliegende Studienprojekt darauf ab, zu untersuchen, inwiefern die S*S der Klasse 4a die Vermischung von Fiktionalität und Phantastik in *Achtung, Wolf!* wahrnehmen und deuten. Im Zentrum steht dabei die Frage, welche spezifischen Herausforderungen sich für die S*S bei der Differenzierung der Primär- und Sekundärwelt (vgl. Nikolajeva 1988; Nikolajeva & Scott 2006) ergeben und wie sie auf narrative Grenzüberschreitungen reagieren.

Von besonderem Interesse ist, welche narrativen, kognitiven und interpretativen Strategien die S*S einsetzen, wenn die Übergänge zwischen den Welten nicht eindeutig markiert sind. Dies betrifft sowohl piktoriale als auch verbale Signale, durch die das Bilderbuch seine eigene Fiktionalität selbstreflexiv thematisiert. Darüber hinaus wird untersucht, inwiefern die in der Unterrichtsreihe entwickelten ‚Minimalkriterien‘ von den S*S als Deutungs- oder Strukturierungshilfe aufgegriffen werden – sowohl im rezeptiven Verständnis als auch in der produktiven Umsetzung eigener Texte.

Am Ende erfolgt ein systematischer Vergleich der Interviewaussagen mit den von den S*S verfassten Bilderbuchgeschichten. Dadurch soll überprüft werden, ob die im Gespräch artikulierten Wahrnehmungen und Strategien in den Textprodukten tatsächlich sichtbar werden.

Die gebündelte Forschungsfrage lautet daher:

*Welche Herausforderungen begegnen S*S der vierten Klasse bei der Vermischung realistischer und fantastischer Ebenen in einem metafikionalen Bilderbuch wie Achtung, Wolf! (2006) und welche Strategien nutzen sie, um fiktionale Welten zu identifizieren, zu trennen oder zu integrieren – rezeptiv wie produktiv?*

Ziel dieser doppelten Perspektive ist es, das Zusammenspiel von rezeptiver Einsicht und produktiver Transformation zu rekonstruieren, mögliche Barrieren offenzulegen und daraus

didaktische Implikationen für die Vermittlung komplexer metafiktionaler Strukturen im Grundschulunterricht abzuleiten (vgl. Jost et al. 2019).

2.2 Stichprobe

Die Stichprobe umfasst vier S*S der vierten Klasse, in der die Unterrichtsreihe durchgeführt wurde. Die Auswahl erfolgte gezielt in enger Abstimmung mit der Klassenlehrkraft, um ein möglichst breites Leistungsspektrum (sehr gut bis ausreichend) abzubilden. Die finale Zusammensetzung – drei Mädchen, ein Junge – weicht von der ursprünglich geplanten geschlechterparitätischen Verteilung ab, entspricht jedoch der realen Klassenstruktur mit überwiegendem Mädchenanteil (vgl. Abb.2).

Ein weiteres Auswahlkriterium ist der Ausarbeitungsgrad der verfassten Bilderbuchprodukte. Obwohl die Fertigstellung für die Forschungsfrage nicht konstitutiv ist, erleichtert ein höherer Elaborationsgrad die vergleichende Analyse zwischen Interviewaussagen und Textproduktion. Zur Wahrung der Anonymität werden die S*S in der Auswertung als S1–S4 bezeichnet.

Schüler*Innenbezeichnung	Geschlecht	Noteneinschätzung der Lehrperson	Individuelle Geschichte im Unterricht beendet?	Dauer des Interviews in Minuten
S1	weiblich	sehr gut (1)	nein	21:49
S2	männlich	gut (2)	ja	28:59
S3	weiblich	befriedigend (3)	ja	17:04
S4	weiblich	befriedigend (3) - ausreichend (4)	ja	16:34

Tab. 1: Forschungsrelevante Parameter (eigene Darstellung).

2.3 Untersuchungsmethode und -durchführung

Als Erhebungsinstrument für die Untersuchung wurde ein qualitatives, leitfadengestütztes Schüler*inneninterview gewählt. Diese Methode ermöglicht eine differenzierte Rekonstruktion subjektiver Wahrnehmungen und Deutungsmuster, die im Kontext der Fragestellung mit quantitativen Verfahren nur unzureichend erfassbar wären (vgl. Misoch 2019). Zugleich erlaubt die halbstrukturierte Form eine flexible Gesprächsführung, sodass auf individuelle Antworten situativ eingegangen werden kann (vgl. Froschauer & Lueger 2020).

Die Unterrichtsreihe wurde vom 24. Juni bis 3. Juli 2025 durchgeführt; die Einzelinterviews fanden im unmittelbaren Anschluss (4.–8. Juli 2025) statt, um eine hohe Erinnerungspräsenz sicherzustellen. Die Gespräche wurden in ruhigen schulischen Räumlichkeiten geführt. Die Dauer orientierte sich an der durchschnittlichen Konzentrationsfähigkeit von Viertklässler*innen (ca. 20 Minuten: Institut für Pädagogik und Medien 2020), wobei zwei Interviews zur inhaltlichen Vertiefung bewusst verlängert wurden.

Alle Interviews wurden auditiv aufgezeichnet, vollständig transkribiert und anschließend unter Einhaltung datenschutzrechtlicher Vorgaben gelöscht (vgl. Froschauer & Lueger 2020).

2.4 Erhebungsinstrument

Wie bereits aus 2.3 hervorgegangen ist, wurde für die vorliegenden Forschungszwecke ein leitfadengestütztes, halbstrukturiertes Schüler*inneninterview genutzt, das speziell auf die Zielgruppe dieser vierten Klasse zugeschnitten wurde.

Der Interviewleitfaden wurde theoriegeleitet entwickelt und an die Zielgruppe angepasst. Er folgt dem Prinzip, die Kommunikation „so offen wie möglich und so strukturierend wie nötig“ (Helfferich 2014, S. 566) zu gestalten. Grundlage bildeten die Teilziele der

Unterrichtsreihe, die ‚Minimalkriterien‘ sowie zentrale theoretische Konzepte zur Metafiktionalität und zum Zwei-Welten-Modell (vgl. Nikolajeva & Scott 2006; Staiger 2022; Arnold 2022).

Die deduktiven Kernbereiche umfassten:

- (1) Handlungsrekonstruktion,
- (2) Wahrnehmung der Weltenstruktur,
- (3) Erkennen visueller und sprachlicher Marker,
- (4) Bewusstsein für Metafiktionalität,
- (5) Schwierigkeiten und Strategien,
- (6) Produktiver Transfer (s. Anhang).

Gleichzeitig blieb Raum für induktive Erweiterungen, die sich aus der Gesprächsdynamik ergaben. Die sprachliche Gestaltung erfolgte bewusst kindgerecht; fachliche Termini wurden in anschauliche Formulierungen überführt, um Überforderung zu vermeiden und spontane Antworten zu fördern.

Das Interview gliedert sich in vier Phasen: eine Informationsphase zur Transparenz und Vertrauensbildung, eine offene Einstiegsphase zum Abbau möglicher Hemmungen, eine Hauptphase mit den zentralen Themenkomplexen sowie eine Abschlussphase mit einer offenen Frage zur Abrundung des Gesprächs (vgl. Helfferich 2011; Misoch 2019).

2.5 Datenauswertung

Die Auswertung erfolgt mittels der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). Dieses Verfahren erlaubt eine theoriegeleitete, systematische Kategorienbildung, ohne neue, aus dem Material emergierende Aspekte auszuschließen. Deduktiv entwickelte Kategorien werden mit induktiv gewonnenen Subkategorien verknüpft, um sowohl Strukturierung als auch Offenheit im Analyseprozess zu gewährleisten (vgl. Abb. 2).

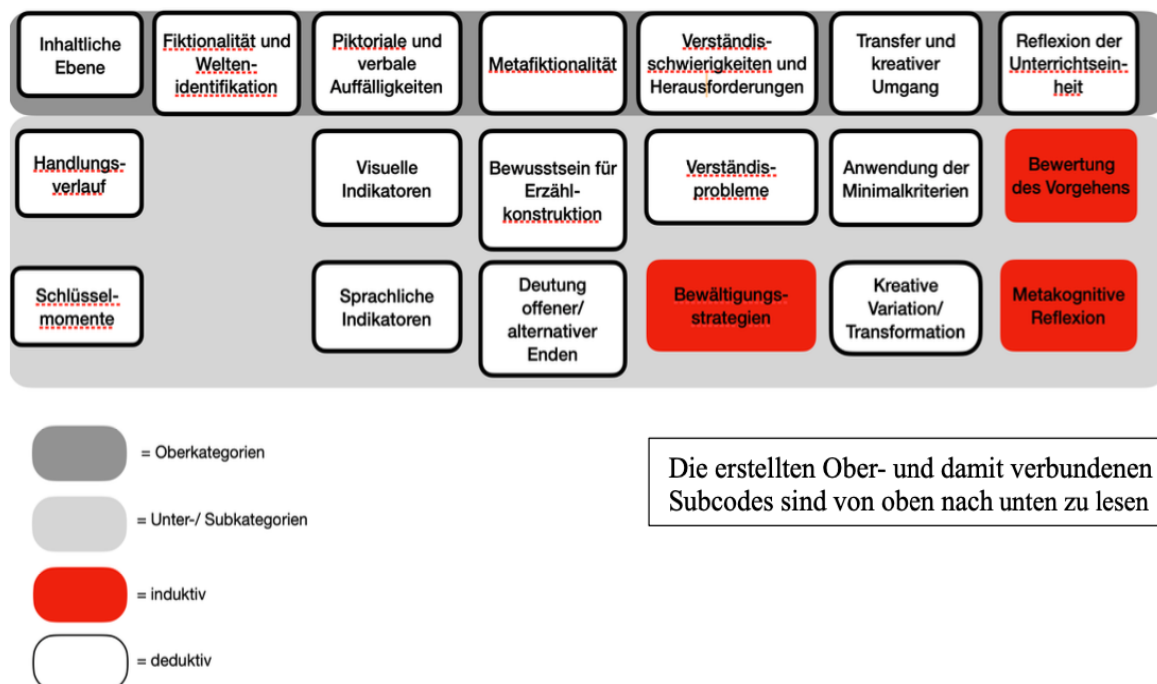


Abb. 2: Kodierleitfaden nach Kuckartz (2018) (eigene Darstellung).

3. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die im Rahmen der leitfadengestützten Interviews mit den vier S*S der vierten Klasse gewonnenen Daten systematisch ausgewertet und analysiert. Ziel dieser Darstellung ist es, zentrale Muster, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Wahrnehmungen und Deutungen des Bilderbuches *Achtung, Wolf!* aufzuzeigen und ausgehend davon die eingangs gestellte Forschungsfrage zu beantworten. Entsprechend werden sowohl rezeptive Aspekte – darunter u.a. das Verständnis von Handlung oder Metafiktionalität – als auch Schwierigkeiten und produktive Transferleistungen in den Blick genommen. Die nachfolgende Darstellung orientiert sich an den entwickelten Ober- und Unterkategorien des Kodiersystems (2.5) und verknüpft empirische Befunde (Interviews als auch Textprodukte) mit theoretischer Einordnung.

3.1 Inhaltliche Ebene

Alle vier S*S sind in der Lage, den Handlungsverlauf kohärent und chronologisch wiederzugeben. S1 benennt explizit das Übertreten der Buchgrenze, S2 integriert das alternative Ende unmittelbar in seine Rekonstruktion. Damit wird deutlich, dass zentrale narrative Momente – insbesondere die Metalepse – intuitiv erfasst werden.

Auch in den Textprodukten zeigt sich eine klare Orientierung am Original: Rabbit leiht ein Buch aus, das Tier der Sekundärwelt tritt in die Primärwelt über, Sachinformationen gehen der Interaktion voraus. S2, S3 und S4 übernehmen das vollständige Handlungsmuster, S1 verkürzt dieses, ohne die Struktur zu verfehlen. Dramaturgisch priorisieren die S*S vor allem Szenen der Weltenannäherung (Interaktion, Größenverhältnis, Weltenverschmelzung), was auf ein bewusstes Erfassen spannungssteigerender Erzählstrategien verweist.

3.2 Fiktionalität und Weltenstruktur

Alle S*S identifizieren Primär- und Sekundärwelt eindeutig. Formulierungen wie „der Wolf kommt raus“ (S3, S4) oder „der Wolf ist im Buch drin“ (S2) belegen ein räumlich-narratives Verständnis der Weltenstruktur. Die produktiven Texte reproduzieren dieses Zwei-Welten-Modell konsequent.

Das rote Buch wird von allen als Schwellenmotiv erkannt. S3 deutet die Farbe als Warnsignal, S4 reflektiert dessen handlungsauslösende Funktion. S1 verweist zusätzlich auf die visuelle Rahmung der eingebetteten Buchwelt und erkennt deren Auflösung als Zeichen der Grenzüberschreitung. Damit wird die metafiktionale Buch-im-Buch-Struktur explizit wahrgenommen.

Das doppelte Ende wird unterschiedlich bewertet: S1 zeigt sich irritiert, S2 und S4 bevorzugen das „natürliche“ Ende, S3 das positive. Zugleich erkennen S1 und S4 die Konstruiertheit des alternativen Schlusses als künstlichen/ nachträglichen Eingriff der Autorin.

3.3 Piktoriale und sprachliche Marker

Visuelle Signale fungieren als zentrale Orientierungsstrategien. Genannt werden Größenkontraste (S3), Farbgebung und Schraffur (S1), Detailgenauigkeit der Figuren (S4) sowie Dominanz des Wolfs (S2). Text- und Bildebene werden durchweg als komplementär verstanden.

In den eigenen Bilderbüchern übernehmen die S*S dieses Prinzip: Die Bildfolge trägt die Handlung, der Text ergänzt und präzisiert.

3.4 Verständnisschwierigkeiten und Strategien

Die Geschichte wird überwiegend als verständlich beschrieben. S1 berichtet von einer anfänglichen Fehlinterpretation, die im Rahmen des zweiten Rezeptionsdurchlaufes revidiert werden konnte. Das doppelte Ende erzeugt bei mehreren S*S Irritation, da es von konventionellen Erzählmustern abweicht.

Als Bewältigungsstrategien dienen insbesondere visuelle Marker (Farbwechsel, Rahmung, Hintergrundgestaltung) sowie die erarbeiteten ‚Minimalkriterien‘, die als strukturierende Orientierungshilfe genutzt werden.

3.5 Transfer und kreative Transformation

S2, S3 und S4 wenden die ‚Minimalkriterien‘ konsequent an (Zwei-Welten-Struktur, Kontrastpaar, Größenvariation, Schwellenmotiv, Doppelende). Die Kriterien fungieren als metakognitive Stütze narrativer Kohärenz.

Alle S*S variieren das Tier (Tiger, Gorilla, Fuchs, Bär) und adaptieren Sachinformationen individuell. Die Auswahl erfolgt überwiegend lebensweltlich (z.B. nach dem Lieblingstier) motiviert. Trotz Variation bleibt die strukturelle Analogie zum Original gewahrt, was auf eine verinnerlichte narrative Logik schließen lässt.

3.6 Reflexion der Unterrichtsreihe

Die Unterrichtsreihe wird insgesamt positiv bewertet. Besonders hervorgehoben werden das Einführungsvideo, die ‚Minimalkriterien‘ als Orientierung sowie die kreative Transferphase. S2 empfindet die Kriterien teilweise als einschränkend, erkennt jedoch deren strukturierende Funktion an.

Metakognitiv äußern mehrere S*S eine veränderte Wahrnehmung von Bilderbüchern: Diese werden nicht länger als „kindlich“, sondern als komplex und analysierbar verstanden. S1 berichtet von einer gesteigerten Aufmerksamkeit für Bilddetails. Die emotionale Involvierung – etwa Traurigkeit über Rabbits Schicksal – bestätigt die literarische Wirksamkeit des Textes.

4. Fachdidaktische Erkenntnisse / Fazit

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen deutlich, dass S*S der vierten Klasse in der Lage sind, komplexe metafiktionale Strukturen nicht nur rezeptiv zu erfassen, sondern diese auch produktiv in eigene Erzähltexte zu überführen. Die Vermischung von Primär- und Sekundärwelt wird dabei keineswegs als unüberwindbare Hürde erlebt, sondern kann – bei entsprechender didaktischer Strukturierung – als produktiver Denk- und Gestaltungsanlass fungieren.

Erstens bestätigt die Ergebnisanalyse, dass die S*S die Zwei-Welten-Struktur im Sinne Nikolajevas sicher identifizieren und narrativ rekonstruieren können. Die Metalepse – also das Überschreiten der Buchgrenze – wird von allen als zentrales Ereignis erkannt und sowohl in den Interviews verbalisiert als auch in den eigenen Texten strukturbildend umgesetzt. Die narrative Komplexität des Bilderbuchs führt somit nicht zu grundsätzlicher Überforderung, sondern fordert differenzierte Deutungsleistungen heraus.

Zweitens wird deutlich, dass Metafikcionalität nicht nur implizit verstanden, sondern partiell explizit reflektiert wird. Einzelne S*S erkennen autor*innenseitige Eingriffe (z. B. das alternative Ende) als bewusst gesetzte Konstruktionsentscheidungen und beweisen ableitend eine erweiterte Fiktionskompetenz.

Drittens erweist sich die Arbeit mit ‚Minimalkriterien‘ als zentrale didaktische Schnittstelle zwischen Analyse und Produktion. Die Kriterien fungieren als metakognitive Orientierungsstruktur, die narrative Kohärenz sichert, ohne kreative Variation grundsätzlich zu verhindern. Besonders im produktiven Transfer wird sichtbar, dass die S*S strukturelle Analogien bilden und eigenständig transformieren können. Die Verzahnung rezeptiver und produktiver Verfahren bestätigt somit die Tragfähigkeit eines literarischen Lernens im Sinne Spinners, das ästhetisches Verstehen und eigenes Gestalten systematisch miteinander verbindet.

Dennoch zeigten sich Grenzen: Irritationen entstehen vor allem bei strukturellen Brüchen (z. B. doppeltes Ende). Diese markieren jedoch weniger Defizite als vielmehr produktive Denkbewegungen. Gleichzeitig wird deutlich, dass die erfolgreiche Bewältigung komplexer Bilderbuchstrukturen stark von klarer didaktischer Reduktion, expliziter Strukturierung und professioneller Gesprächsführung abhängt. Die Rolle der Lehrperson bleibt damit konstitutiv.

Insgesamt lässt sich die Forschungsfrage dahingehend beantworten, dass Viertklässler*innen narrative Grenzüberschreitungen in metafikionalen Bilderbüchern wahrnehmen, differenzieren und produktiv integrieren können, sofern geeignete Strategien bereitgestellt werden. Metafikionalität erweist sich entsprechend nicht als überfordernd, sondern als literarisches Lernfeld, das analytische und metareflexive Kompetenzen sowie Fiktionsverstehen gleichermaßen aktiviert.

Für die schulische Praxis impliziert dies, dass auch komplexe postmoderne Bilderbücher im Grundschulunterricht legitim und lernwirksam eingesetzt werden können – vorausgesetzt, ihre Strukturen werden transparent erfahrbar gemacht.

Literaturverzeichnis

- Arnold, A. (2022): Metafiktionalität im Bilderbuch. In: Dammers, B./ Krichel, A./ Staiger, M. (Hrsg.): Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge. Berlin: Springer VS, S.239 –254.
- Bartnitzky, H. (2019): Sprachunterricht heute. 19. aktual. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Dawidowski, C. (2015): Deutsch unterrichten – Praxisfeld Literaturunterricht. Stuttgart: utb.
- Froschauer, U./ Lueger, M. (2020): Das qualitative Interview. 2. Aufl. Wien: Böhlau Verlag.
- Eco, U. (1999): *Im Wald der Fiktionen. Sechs Streifzüge durch die Literatur*. Übersetzt aus dem Italienischen von Burkhard Kroeber. München/ Wien.
- Helfferich, C. (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, N. / Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S.559– 574.
- Jost, J./ Schindler, K./ Seidler, A./ Staiger, M./ Zepter, A.L. (2019): Qualifizierung von wissenschaftlichem Nachwuchs in der Deutschdidaktik am Beispiel ausgewählter Seminarkonzepte. In: Dannecker, W./ Schmitz, A. (Hrsg.): Deutschunterricht auf dem Prüfstand. Empirisches Arbeiten im Master of Education. Wiesbaden: Springer VS, S.295–316.
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: Verlagsgruppe Beltz Juventa.
- Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM) Saarland (2020): Der Einsatz von Tablets im Unterricht. Eine einführende Handreichung für Pädagoginnen und Pädagogen. [Online Dokument], abrufbar unter: https://online-schule.saarland/wp-content/uploads/Handrei-chung_Tablets_fertig.pdf [Datum des letzten Abrufs: 15.08.2025].
- Leßmann, B. (2013): Textkompetenzen durch Autorenrunden entwickeln. In: Praxis Deutsch 239/2013, S.24–29.
- Leubner, M./ Saupe, A. (2022): Deutschunterricht planen: Ein Leitfaden. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Martínez, M./ Scheffel, M. (2019): Einführung in die Erzähltheorie. 11. überarb. u. aktual. Aufl. München: C.H.Beck.
- Misoch, S. (2019): Qualitative Interviews. München: De Gruyter.
- Nikolajeva, M. (1988) *The Magic Code: The use of magical patterns in fantasy for children*. Almqvist & Wiksell International.
- Nikolajeva, M./ Scott, C. (2006): *How Picturebooks Work*. New York.
- Rabus, S. (2017): Rückt zusammen, Kinder, ich will euch eine Geschichte erzählen. Metafiktion im Bilderbuch. In: Kinder-/ Jugendliteratur und Medien in Forschung: Metafiktionales Erzählen. Entgrenzte Inszenierungen in der Kinder- und Jugendliteratur. 69. Jahrgang, 17.1. München: kopaed Verlag, S. 3–12.
- Spinner, K.H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 200/2006. [Online Dokument], abrufbar unter: https://www.ilias.uni-koeln.de/ilias/goto_uk_file_5944722_download.html [Datum des letzten Abrufs: 03.07.2025].

- Staiger, M. (2022): 1. Kategorien der Bilderbuchanalyse– ein sechsdimensionales Modell. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge. In: Dammers, B./ Krichel, A./ Staiger, M. (Hrsg.): Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge. Berlin: Springer VS, S.3–28.
- Weinkauf, G. & von Glasenapp, G. (2018): Kinder– und Jugendliteratur. 3. Aufl., Paderborn: Ferdinand Schöningh.

EINSTELLUNGEN VON LEHRKRÄFTEN ZUR FÖRDERUNG DER PSYCHISCHEN GESUNDHEIT VON SCHÜLER*INNEN

Betreut durch: Vivien Putzmann (Bildungswissenschaften)

Abstract

Psychische Erkrankungen treten schon im Kindes- und Jugendalter auf und nehmen oft einen chronischen Verlauf (Klasen et al., 2017, S. 402; 406). Lehrkräften kommt daher durch ihren täglichen Kontakt mit Schüler*innen eine zentrale Funktion in der Früherkennung zu (Naumann et al., 2023, S. 117). Gleichzeitig zeigt sich ein Spannungsverhältnis zwischen der positiven Überzeugung der Lehrkräfte zur Förderung der psychischen Gesundheit ihrer Schüler*innen und der Tatsache, dass sich viele Lehrkräfte nicht ausreichend qualifiziert fühlen, betroffene Schüler*innen zu unterstützen (Reinke et al., 2011, S. 9). Dieses Studienprojekt untersuchte deswegen in Anlehnung an das *Multikomponentenmodell* nach Zanna und Rempel (1988) mithilfe eines quantitativen Fragebogens (u. a. angelehnt an Reinke et al., 2011; Andrews et al., 2014; Maclean & Law, 2021), welche Zusammenhänge zwischen der Überzeugung der Lehrkräfte (kognitive Komponente), der wahrgenommenen Herausforderung (affektive Komponente) und der Umsetzung von Maßnahmen (verhaltensbezogene Komponente) von Lehrkräften eines Kölner Gymnasiums (N = 33) im Umgang mit psychischer Gesundheit von Schüler*innen bestehen. Die Ergebnisse zeigten, dass alle befragten Lehrkräfte bereits mit Schüler*innen mit psychischen Auffälligkeiten Kontakt hatten und die Förderung psychischer Gesundheit überwiegend (zw. 81,8 – 87,9 %) als Teil ihres Berufsauftrags betrachteten. Trotz dieser grundsätzlichen Offenheit empfanden viele Lehrkräfte diese Aufgabe als herausfordernd. Dies wurde insbesondere auf zeitliche Defizite (G1, 26 Nennungen) und fehlendes Wissen (G1, 20 Nennungen) zurückgeführt. Es zeigte sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der kognitiven Überzeugung der Lehrkräfte und der Umsetzung von Maßnahmen im Schulalltag ($\tau = .46$, $p = .001$), jedoch kein nachweisbarer Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Herausforderung im Umgang mit betroffenen S*S und der Umsetzung von Maßnahmen ($\tau = .05$, $p = .7$) sowie zwischen der Überzeugung und der wahrgenommenen Herausforderung der Lehrkräfte ($\tau = .3$, $p = .07$).

1. Einleitung

Die *Bundesschülerkonferenz* spricht von einer „Krise der mentalen Gesundheit unter jungen Menschen“ (Bundesschülerkonferenz, 2025a). Mit einem in Rahmen der Kampagne „Uns geht’s gut?“ entwickelten 10-Punkte-Plan fordern die Schüler*innen (S*S), das Thema psychische Gesundheit durch z. B. mehr psychologische Dienste, Präventionsangebote und Fortbildungen für Lehrkräfte (L*L) stärker im Schulsystem zu verankern (Bundesschülerkonferenz, 2025b). Die S*S sprechen damit ein Thema an, das zunehmend in den Fokus schulischer Debatten rückt (siehe z. B. MSB, 2024).

Klasen et al. (2017, S. 402) zeigen, dass psychische Erkrankungen schon im Kindes- und Jugendalter auftreten und chronisch verlaufen. Da L*L ihre S*S meist mehrmals in der Woche oder sogar täglich sehen, kommt ihnen eine wichtige Rolle in der Früherkennung psychischer Auffälligkeiten zu (Andrews et al., 2014, S. 264; Naumann et al., 2023, S. 121). In einer Studie von Reinke et al. (2011, S. 9) stimmten 89 % der L*L zu, dass die Schule für die Förderung der psychischen Gesundheit ihrer S*S zuständig sei, allerdings schätzten sich nur 34 % der L*L als ausreichend geschult ein. Trotz der Überzeugung von L*L, dass die Förderung der psychischen Gesundheit ihrer S*S zu ihren Aufgaben als L*L zählt, mangelt es an Klarheit über die genauen Verantwortlichkeiten, was sich auf die Umsetzung von Präventionsmaßnahmen auswirken kann (McDonough, 2024, S. 46). McDonough (2024, S. 46) macht diesbezüglich auf eine mögliche Lücke zwischen Theorie und Praxis aufmerksam. Ein tiefergehendes Verständnis der L*L-Perspektive ist deswegen entscheidend, um Unterstützungsbedarfe, Fortbildungsmaßnahmen und schulische Strukturen gezielt weiterzuentwickeln und so die psychische Gesundheit von S*S nachhaltig zu stärken.

Dieses Studienprojekt widmet sich daher in Anlehnung an das *Multikomponentenmodell der Einstellung* von Zanna und Rempel (1988) folgender Forschungsfrage: *Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der Überzeugung von Lehrkräften zur psychischen Gesundheitsförderung, der wahrgenommenen Herausforderung im Umgang mit S*S mit psychischen Auffälligkeiten und der Umsetzung von Maßnahmen im Schulalltag?* Um diese Frage zu beantworten wurde ein quantitativer Fragebogen entwickelt. Die Zusammenhänge der erhobenen Konstrukte wurden korrelativ untersucht. Im Folgenden wird zuerst der theoretische Hintergrund (2.) beschrieben, aus dem Ziel- und Fragestellung abgeleitet werden (3.1). Es folgen das Untersuchungsdesign (3.) und die Ergebnisdarstellung (4.). In der Diskussion (5.) werden die Ergebnisse interpretiert und mit dem Forschungsstand verglichen sowie Implikationen benannt. Abschließend folgt das Fazit (6.).

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Psychische Gesundheit von Schüler*innen

Die psychische Gesundheit¹ von Kindern und Jugendlichen hat sich in den letzten Jahren, insbesondere während der COVID-19-Pandemie, deutlich verschlechtert. Während die 3. Welle der BELLA-Studie (2009–2012) zeigt, dass 17,2 % der 3- bis 17-jährigen Kinder und Jugendlichen klinisch relevante psychische Auffälligkeiten aufweisen (Klasen et al., 2017, S. 402), verweist die COPSYS-Studie (2020–2021) auf einen signifikanten Anstieg psychischer Probleme bei 7- bis 17-jährigen Kindern und Jugendlichen von 18 % vor der Pandemie auf

¹ In englischsprachigen Studien wird der Begriff ‚mental health‘ genutzt, während im Deutschen ‚psychische Gesundheit‘ und ‚mentale Gesundheit‘ synonym verwendet werden. In Anlehnung an die Literaturreview von O’Toole (2023) wird in diesem Projektbericht der Begriff der psychischen Gesundheit im Sinne der WHO-Definition (2021) genutzt: „Mental health is a state of mental well-being that enables people to cope with the stresses of life, realize their abilities, learn well and work well, and contribute to their community.“

bis zu 31 % während der Hochphasen (Ravens-Sieberer et al., 2022, S. 573). Die aktuellen Daten der COPSYS-Studie von 2024 verdeutlichen, dass Kinder und Jugendliche nach wie vor belasteter sind als vor der COVID-19-Pandemie, wobei 22 % als psychisch auffällig betrachtet werden (Kaman et al., 2025, S. 674). Zudem zeigt sich eine hohe Persistenz der Belastungen: Drei Jahre nach der Basiserhebung der BELLA-Studie (2003–2006) waren noch 45 % und nach sechs Jahren noch 32 % der Kinder und Jugendlichen belastet (Baumgarten et al., 2018, S. 62; Supke et al., 2021, S. 2)². Da die Hälfte aller psychischen Erkrankungen bereits vor dem 15. Lebensjahr auftritt (Klasen et al., 2017, S. 406; Christiansen et al., 2025, S. 2) und langfristige Auswirkungen auf Bildung, Beruf und soziale Teilhabe hat (Hale et al., 2015, S. 136, siehe Abb. 1), ist frühzeitige Prävention entscheidend.

Schrittmacher: Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter

50 % aller psychischen Störungen treten vor dem 15. Lebensjahr auf, 75 % vor dem 25. Lebensjahr

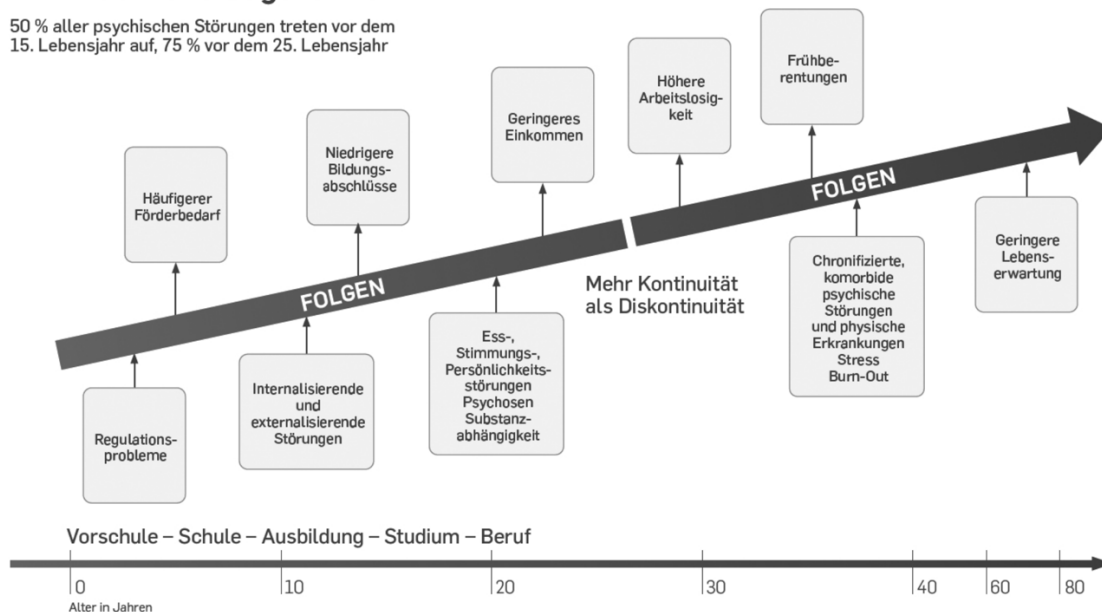


Abb. 1: Folgen psychischer Störungen (Christiansen et al., 2025, S. 2).

Psychische Erkrankungen fallen somit zeitlich unter anderem in die Schulzeit von Kindern und Jugendlichen (Andrews et al., 2014, S. 263), wobei ihre Auswirkungen im schulischen und sozialen Kontext sichtbar werden können, etwa durch Schwierigkeiten im Umgang mit Gleichaltrigen, sozialen Rückzug oder nachlassende schulische Leistungen (Baranne & Falissard, 2018, zitiert nach Asbrand et al., 2026, S. 5). Bezogen auf eine durchschnittliche Klassengröße von 30 S*S bedeutet die Prävalenz von 22 % psychischer Auffälligkeiten, dass rechnerisch ungefähr sieben S*S pro Klasse betroffen sind (Asbrand et al., 2026, S. 2). Eine bessere Integration von Früherkennungsangeboten in das Bildungssystem könnte helfen, betroffene S*S frühzeitig zu unterstützen und langfristige Folgen zu minimieren (Klasen et al., 2017, S. 406).

² In der BELLA-Studie gelten Kinder und Jugendliche als langfristig psychisch auffällig, wenn sie bei drei oder vier Messzeitpunkten sowie nach sechs Jahren erhöhte SDQ-Werte zeigen (Ravens-Sieberer et al., 2015, S. 656). Supke et al. (2021, S. 2) betonen die uneinheitliche Definition von Persistenz, welche die Vergleichbarkeit erschwert, sowie den Mangel an deutschsprachigen Langzeitstudien und den Verbesserungsbedarf bei der Erfassung psychischer Krankheitsverläufe. Die in diesem Kapitel aufgeführten Studien verstehen psychische Erkrankungen nicht als grundsätzlich persistent.

2.2 Die Rolle von Lehrkräften

L*L spielen eine entscheidende Rolle bei der Früherkennung psychischer Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen. Durch ihren täglichen Kontakt mit S*S sind sie in der Lage, Veränderungen im Verhalten zu beobachten und S*S im Vergleich zur Altersgruppe einzuschätzen (Andrews et al., 2014, S. 264; Naumann et al., 2023, S. 121). Sie stellen somit ein Bindeglied zwischen der Früherkennung psychischer Belastung von S*S und der Einleitung von Unterstützungsmaßnahmen dar.

Dabei müssen L*L sowohl einer gesellschaftlichen als auch einer individuellen Anforderung gerecht werden. Auf gesellschaftlicher Ebene haben sich Erwartungen an L*L und die Schule als Institution gewandelt. Andrews et al. (2014, S. 269) schreiben dazu Folgendes: „The role of the educator and the school as an institution has long changed from an academic guide to teachers, social workers, confidantes, guidance counselors, among many other roles.“ Diese Ausweitung des gesellschaftlichen Rollenverständnisses ist jedoch mit einer strukturellen Unschärfe verbunden, die durch die Überschneidung mit anderen Arbeitsfeldern, wie z. B. der Schulsozialarbeit, und einer immer weiter ansteigenden Anzahl an Aufgaben, die L*L zugeschrieben werden, noch verstärkt wird (Phillippo & Kelly, 2014, S. 185; Beames et al., 2022, S. 130). Auf individueller Ebene zeigt Ekornes (2017, S. 344), dass L*L sich vor allem aus persönlicher oder professioneller Verantwortung dazu verpflichtet fühlen, S*S mit psychischen Auffälligkeiten zu unterstützen. Externe Erwartungen z. B. durch die Schulleitung oder Eltern werden geringer wahrgenommen. Sowohl die gesellschaftlichen Anforderungen als auch das individuelle Professionsverständnis bedingen sich dabei vermutlich gegenseitig und prägen so die Überzeugungen von L*L, die entscheidend sind, wenn es um schulische Unterstützungsangebote und die Früherkennung psychischer Auffälligkeiten geht (Maclean & Law, 2021, S. 2361).

Ein Literaturreview von O'Toole (2023, S. 93) kommt diesbezüglich zu folgendem Ergebnis: 12 der insgesamt 13 untersuchten Studien zeigen, dass L*L die Unterstützung der psychischen Gesundheit von S*S zu ihrer Rolle und Verantwortung als Lehrkraft zählen.³ Trotz dieser Anerkennung der Relevanz psychischer Gesundheit schätzen sich L*L in 11 von 13 Studien als nicht ausreichend geschult ein, um betroffene S*S angemessen zu unterstützen (O'Toole, 2023, S. 96). Die L*L erleben den Umgang mit S*S mit psychischen Auffälligkeiten deswegen als herausfordernd (Sibanda et al., 2022, S. 6) und können dadurch negative Emotionen entwickeln, was sich unter anderem auch in einem erhöhten Stresserleben widerspiegelt (Ekornes, 2017, S. 348). Dies kann einerseits dazu führen, dass L*L ihre S*S im Rahmen ihrer Möglichkeiten unterstützen oder andererseits psychische Aspekte komplett aus ihrem Rollenverständnis ausklammern (Phillippo & Kelly, 2014, S. 190). Letzteres wird neben dem fehlenden Wissen auch mit Zeitmangel begründet, der aufgrund der vielfältigen Aufgaben der L*L entsteht (Graham et al., 2011, S. 9).

In Bezug auf konkrete Aufgabenbereiche nehmen L*L vor allem Verhaltensinterventionen im Klassenzimmer als ihre Verantwortung wahr. Beim Screening, bei der Diagnostik und bei der Vermittlung sozial-emotionaler Kompetenzen wünschen sie sich Unterstützung durch fachkundiges Personal, z. B. durch Schulpsycholog*innen (Reinke et al., 2011, S. 9, Maclean & Law, 2021, S. 2366–2367). Ekornes (2015, S. 206) kommt deshalb zu dem Schluss, dass L*L sich als „gatekeeper“ verstehen. Sie sehen ihre Aufgabe vor allem in der Identifizierung psychischer Gesundheitsbedürfnisse und Weiterleitung betroffener S*S. Diese Selbstwahrnehmung birgt jedoch Risiken, da das fehlende Wissen der L*L dazu führen kann, dass betroffene S*S übersehen werden oder zu spät Unterstützung erhalten (Ekornes, 2015, S. 206).

³ Eine Studie macht zur Rollenwahrnehmung der psychischen Gesundheit von L*L keine konkreten Aussagen und kann der Erkenntnis somit weder zustimmen noch widersprechen (O'Toole, 2023, S. 93).

2.3 Das Multikomponentenmodell nach Zanna und Rempel (1988)

Obwohl die Rolle von L*L in der psychischen Gesundheitsförderung von S*S von vielen L*L befürwortet wird, nehmen sie den Umgang mit psychisch auffälligen S*S als herausfordernd wahr. Diese Diskrepanz zwischen grundsätzlicher Zustimmung zur Rollenwahrnehmung und dem affektiven Erleben wirft die Frage auf, wie sich beides auf die Umsetzung von Maßnahmen auswirkt bzw. wie kognitive Überzeugungen, affektives Erleben und konkretes Handeln von L*L zusammenhängen und sich wechselseitig beeinflussen.

In diesem Kapitel wird deshalb das *Multikomponentenmodell der Einstellung* nach Zanna und Rempel (1988) als theoretischer Rahmen herangezogen. Nach diesem Modell ist eine Einstellung eine „Gesamtbewertung eines Objekts, die auf kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Grundlagen beruht“ (Maio & Haddock, 2010 zitiert nach Haddock und Maio, 2014, S. 199⁴, siehe Abb. 2).

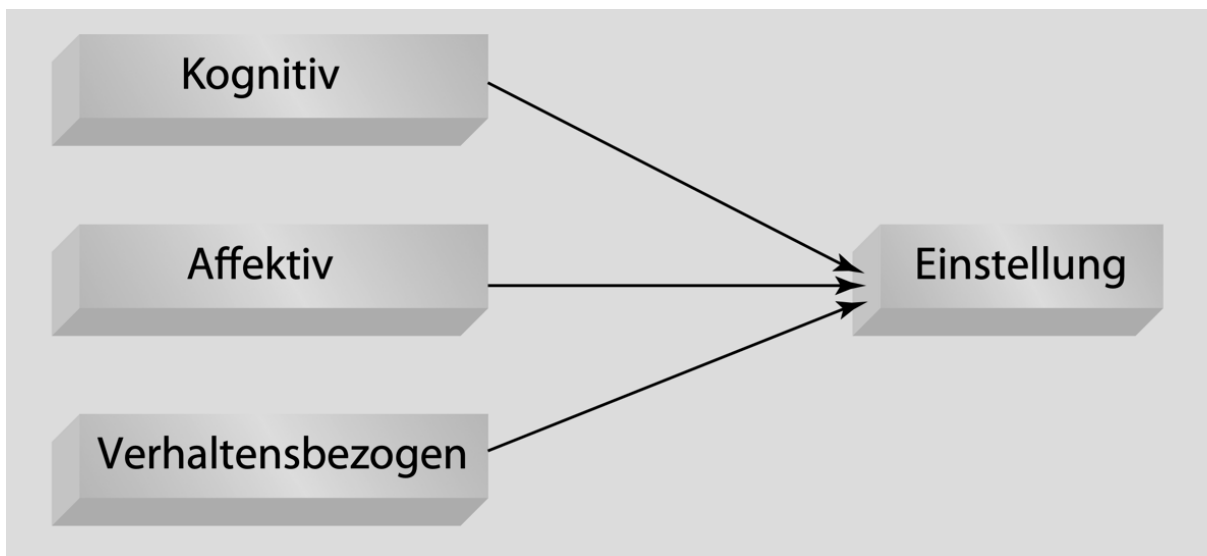


Abb. 2: Das Multikomponentenmodell der Einstellung nach Zanna und Rempel (1988) (Haddock & Maio, 2014, S. 200).

Die **kognitive Komponente** umfasst Überzeugungen, Gedanken und Eigenschaften, die mit einem Einstellungsobjekt verbunden sind (Haddock & Maio, 2014, S. 200). In dem Kontext dieses Studienprojekts bezieht sie sich auf die Überzeugungen von L*L darüber, ob sie die Unterstützung der psychischen Gesundheit von S*S als Teil ihres Rollenverständnisses wahrnehmen.

Die **affektive Komponente** bezeichnet die mit dem Einstellungsobjekt verbundenen Gefühle und Emotionen (Haddock & Maio, 2014, S. 201). Bezogen auf den schulischen Kontext der psychischen Gesundheitsförderung umfasst sie das subjektive Erleben von L*L im Umgang mit S*S mit psychischen Auffälligkeiten.

Die **verhaltensbezogene Komponente** umfasst Verhaltensweisen gegenüber einem Einstellungsobjekt, die eine Person gezeigt hat oder in Zukunft zeigen könnte (Haddock & Maio, 2014, S. 203–204). Im vorliegenden Kontext bezieht sie sich auf die konkrete Umsetzung von Maßnahmen zur psychischen Gesundheitsförderung im schulischen Alltag, wie z. B. die Beobachtung von Verhaltensauffälligkeiten oder die Weiterleitung betroffener S*S an schulische Unterstützungsdienste.

⁴ Das *Multikomponentenmodell der Einstellung* nach Zanna und Rempel (1988) wird anhand eines Lehrbuchkapitels von Haddock und Maio (2014) zitiert, da die Originalquelle nicht zugänglich war.

Das Modell geht grundsätzlich davon aus, dass alle drei Komponenten miteinander übereinstimmen – positive Ausprägungen in einer Komponente hemmen dabei typischerweise das Auftreten negativer Ausprägungen in den anderen (Haddock & Maio, 2014, S. 206). Weichen kognitive Überzeugungen und tatsächliches Verhalten voneinander ab, kann dies einen Zustand kognitiver Dissonanz erzeugen, der Menschen dazu motiviert diese Inkonsistenz zu verringern (Haddock & Maio, 2014, S. 204). Dabei ist das Verhältnis jeder Komponente zur Einstellung bidirektional: Überzeugungen, affektive Reaktionen und Verhalten können die Einstellung prägen, aber gleichzeitig auch Ausdruck einer bestehenden Einstellung sein (Eagly & Chaiken, 1993, S. 10–16).

3. Untersuchungsdesign

3.1 Forschungsfrage und Zielsetzung

Auf der Grundlage des *Multikomponentenmodells der Einstellung* nach Zanna und Rempel (1988) lässt sich das Spannungsverhältnis zwischen Überzeugung, affektivem Erleben und Handeln der L*L im Umgang mit S*S mit psychischen Auffälligkeiten theoretisch verorten. Das vorliegende Studienprojekt geht deswegen folgender Forschungsfrage nach: *Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der Überzeugung von Lehrkräften zur psychischen Gesundheitsförderung, der wahrgenommenen Herausforderung im Umgang mit S*S mit psychischen Auffälligkeiten und der Umsetzung von Maßnahmen im Schulalltag?*

Auf Basis der theoretischen Vorüberlegungen wurden Hypothesen formuliert. Da die Verfasserin dieses Studienprojekts keine belastbare Studie im konkreten Kontext der psychischen Gesundheitsförderung von S*S passend zu der benannten Forschungsfrage finden konnte, wurden die Hypothesen vor allem ausgehend von dem *Multikomponentenmodell der Einstellung* von Zanna und Rempel (1988) formuliert.

Hypothese 1: Es besteht eine positive Korrelation zwischen der Überzeugung von L*L zur psychischen Gesundheitsförderung und der Umsetzung von Maßnahmen im Schulalltag ($H_0: r \leq 0$; $H_1: r > 0$; kognitive und verhaltensbezogene Komponente).

Ausgehend von dem Modell von Zanna (1988) und Rempel geht eine positivere Ausprägung der kognitiven Komponente typischerweise mit einer positiveren Ausprägung der verhaltensbezogenen Komponente einher (Haddock & Maio, 2014, S. 206). In Kongruenz damit wird in diesem Studienprojekt deshalb davon ausgegangen, dass eine positivere Überzeugung von L*L zur Rollenwahrnehmung der psychischen Gesundheitsförderung mit einer stärkeren Umsetzung von Maßnahmen im Schulalltag einhergehen könnte.

Hypothese 2: Es besteht eine negative Korrelation zwischen der wahrgenommenen Herausforderung im Umgang mit S*S mit psychischen Auffälligkeiten und der Umsetzung von Maßnahmen im Schulalltag ($H_0: r \geq 0$; $H_2: r < 0$; affektive und verhaltensbezogene Komponente).

Hypothese 2 wurde ebenfalls in Übereinstimmung mit der Annahme formuliert, dass eine positivere Ausprägung in einer Komponente das Auftreten negativer Ausprägungen in den anderen Komponenten hemmt (Haddock & Maio, 2014, S. 206). Da die affektive Komponente hier durch die Perspektive der Herausforderung im Umgang mit S*S mit psychischen Auffälligkeiten operationalisiert wurde, ergibt sich ein umgekehrter Zusammenhang: Eine höher erlebte Herausforderung könnte mit geringerer Bereitschaft zur Umsetzung von Maßnahmen im Schulalltag einhergehen.

Hypothese 3: Es besteht eine negative Korrelation zwischen der Überzeugung von L*L zur psychischen Gesundheitsförderung und der wahrgenommenen Herausforderung im

Umgang mit S*S mit psychischen Auffälligkeiten (H0: $r \geq 0$; H2: $r < 0$; kognitive und affektive Komponente).

Hypothese drei geht ebenfalls davon aus, dass die Einstellungskomponenten in ihrer Ausprägung miteinander übereinstimmen (Haddock & Maio, 2014, S. 206). Aufgrund der bereits angesprochenen Operationalisierung der affektiven Komponente, ergibt sich erneut ein umgekehrter Zusammenhang: Eine stärker ausgeprägte Überzeugung der Rollenwahrnehmung zur psychischen Gesundheitsförderung könnte mit einer geringer wahrgenommenen Herausforderung im Umgang mit betroffenen S*S einhergehen.

Neben diesen Hypothesen sollen die Freitextantworten der L*L zu weiteren Anmerkungen bezüglich des Fragebogens und der Förderung der psychischen Gesundheit ihrer S*S explorativ ausgewertet werden.

3.2 Forschungsmethoden und Fragebogenzusammensetzung

Zur Untersuchung der dargestellten Fragestellung wurde ein quantitatives Vorgehen gewählt, da so einerseits ein umfassenderer Blick auf möglichst viele L*L des Kölner Gymnasiums erreicht werden konnte (Herzmann & König, 2023, S. 95). Andererseits ist dies aufgrund der Fragestellung, die auf die Zusammenhänge verschiedener Komponenten der Einstellung abzielt, naheliegend.

Zur Untersuchung der Forschungsfrage wurde ein deutschsprachiger Fragebogen entwickelt. Dieser umfasst neben zwei soziodemografischen Fragen zur Berufserfahrung und zur Übernahme pädagogisch-begleitender Aufgaben (Teil A) insgesamt 9 Items mit einer fünfstufigen Likert-Skala, um die drei Komponenten der Einstellung (Teil B-D) zu erfassen. Zusätzlich konnte die Antwortoption „Ich verstehe die Aussage nicht.“ angegeben werden, um eine Rückmeldung zum Erhebungsinstrument zu ermöglichen. Bei den Items zur affektiven Komponente war eine Mehrfachantwort möglich. Es handelte sich hierbei um ein Anschlussitem, dass die Beweggründe für den als herausfordernd erlebten Umgang mit S*S mit psychischen Auffälligkeiten durch die Auswahl vorgegebener Antworten erfragte. Ebenfalls in diesem Teil wurde auch eine Ja-Nein-Frage zur Erfahrung mit S*S mit psychischen Auffälligkeiten im Schulalltag gestellt. Zur Qualitätssicherung wurden die Items aus bestehenden Fragebögen übernommen oder aus Forschungserkenntnissen abgeleitet (siehe Tab. 1).

Der Fragebogen wurde anhand des erhaltenen Feedbacks zur Studienskizze überarbeitet, wobei vor allem das Kürzen von Items im Vordergrund stand, um die Auswertung zu erleichtern und die Teilnahmebereitschaft der L*L des Kölner Gymnasiums zu erhöhen. Zudem wurde eine Freitextantwort am Ende des Fragebogens ergänzt, um weitere Anmerkungen der teilnehmenden L*L zu ermöglichen.

Themenbereich/ Fragebogenabschnitt	Wissenschaftliche Grundlage
Teil B: Kognitive Komponente	Itementwicklung in Anlehnung an Graham et al. (2011), Ekornes (2017) und O'Toole (2023)
Teil C: Affektive Komponente	Itementwicklung in Anlehnung an die Studien von Graham et al. (2011), Andrews et al. (2014) und Ekornes (2017)
Teil D: Handlungsbezogene Komponente	Items größtenteils aus der Studie von Maclean & Law (2021) übersetzt und übernommen

Tab. 1: Übersicht Themenbereiche des Fragebogens (eigene Darstellung).

3.3 Untersuchungsdurchführung

Um eine möglichst breite Teilnahme zu erreichen, wurde die auf Lime-Survey erstellte Onlineumfrage vom 19.05.25 – 08.07.25 auf mehreren Wegen beworben. Dazu gehörte die Vorstellung des Studienprojekts im Rahmen eines pädagogischen Tags am 19.05.25, die Verteilung eines Infoblatts sowie eine zentral über das Sekretariat verschickte E-Mail. Nach einem Monat wurde eine Erinnerungsmail über das Sekretariat verschickt sowie Aushänge im L*L-Zimmer verteilt und eine Erinnerung ins Studienbuch gelegt. Zuletzt erfolgte eine gezielte Ansprache einzelner L*L im persönlichen Gespräch.

Die L*L wurden vor dem Ausfüllen der Umfrage über den Zweck der Studie informiert. Die Teilnahme erfolgte freiwillig, unter Wahrung der Anonymität und Vertraulichkeit, sowie unter Berücksichtigung des Schutzes vor Schädigung oder Beeinträchtigung (ZfL, 2021, S. 19). Die Zustimmung zur Verwendung der Daten erfolgte durch das Beenden der Umfrage. Jede Lehrkraft erhielt eine zufällig generierte Kennung.

3.4 Stichprobenbeschreibung

Insgesamt nahmen 37 von 63 L*L des Kölner Gymnasiums an der Umfrage teil (58,7 % Rücklaufquote), wobei vier Personen den Fragebogen nicht vollständig ausfüllten und deswegen in der Datenanalyse nicht weiter berücksichtigt wurden (89,2 % Abschlussquote). Die Unterrichtserfahrung der Teilnehmenden reichte von 3 bis 28 Jahre mit einem Mittelwert von 18,03 Jahren (SD = 7,36). 75,8 % der L*L besaßen mehr als 15 Jahre Lehrerschaft. In der Selbsteinschätzung zur Übernahme pädagogisch-begleitender Aufgaben gaben 9,1 % gelegentlich, 57,6 % regelmäßig und 33,3 % hauptsächlich an.

3.5 Datenauswertung

Die Auswertung erfolgte in Excel und R. Für die deskriptive Analyse wurden Maße der zentralen Tendenz, Maße der Streuung und Häufigkeitsverteilungen berechnet, um einen Überblick über die Antwortverteilung der einzelnen Items zu erhalten.

Zur Überprüfung der aufgestellten Hypothesen wurden Korrelationen zwischen den verschiedenen Komponenten der Einstellung berechnet. Hierfür wurde auch die interne Konsistenz der Konstrukte überprüft. Da die Daten lediglich Rangskalenniveau aufweisen, wurden bivariate Korrelationen mit Kendall's Tau b (τ) ausgerechnet. Hierbei handelt es sich um ein Verfahren, das vor allem für kleine Stichproben mit hohen Bindungen geeignet ist (Sedlmeier & Renkewitz, 2008, S. 238–241; Walter, 2022). Zur Bewertung der Signifikanz wurden p-Werte mit einem Signifikanzniveau von 5 % ausgerechnet (Rost, 2022, S. 123).

4. Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Fragebogenerhebung dargestellt. Dazu wird zuerst auf die deskriptiven, danach auf die konfirmatorischen und schließlich auf die explorativen Analysen eingegangen.

4.1 Deskriptive Ergebnisse

Tabelle 2 gibt einen Überblick über das Antwortverhalten der L*L zu den Items mit Likert-Skala, die von 5 = stimme zu bis 1 = stimme nicht zu reichen. Außerdem konnten die L*L angeben, wenn Sie die Aussage nicht verstanden haben. Diese Antwortmöglichkeit wurde allerdings bei der Berechnung der Werte der zentralen Tendenz und der Streuung nicht berücksichtigt.

	Item	Med	Mod	Min	Max	Aussage unklar
Kognitive Komponente	Ich sehe die Unterstützung der psychischen Gesundheit von Schüler*innen als Teil meiner Aufgaben als Lehrkraft.	5	5	2	5	-
	Wenn ich psychische Gesundheit im Unterricht fördere, kann ich eine bessere fachliche Bildung anbieten.	4,5	5	1	5	1
Affektive Komponente	Wenn ich bei einem*einer Schüler*in eine psychische Auffälligkeit vermute, empfinde ich den Umgang damit als herausfordernd.	4	4	2	5	-
Verhaltensbezogene KomponenteS	Ich beobachte regelmäßig das Verhalten meiner Schüler*innen, um mögliche psychische Auffälligkeiten frühzeitig zu erkennen.	4	4	2	5	-
	Ich vermittele regelmäßig sozial-emotionale Kompetenzen, um das Wohlbefinden meiner Schüler*innen zu stärken.	4	4	1	5	-
	Ich setze gezielte Strategien ein, um herausforderndes Verhalten von Schüler*innen im Klassenzimmer angemessen zu steuern.	4	4	1	5	1
	Ich verwende gezielte Methoden zur Erfassung und Analyse der Fortschritte meiner Schüler*innen.	3	3	1	5	3
	Mir stehen verschiedene schulische Dienste zur Verfügung, um Kinder und Jugendliche mit psychischen Auffälligkeiten zu unterstützen.	4	4	1	5	-
	Ich leite Schüler*innen mit psychischen Auffälligkeiten gezielt an schulische Beratungs- und Unterstützungsdienste weiter.	4	5	1	5	-

Tab. 2: Deskriptive Statistik der Items mit Likert-Skala, Anmerkung: Likert-Skala von 5 = stimme zu bis 1 = stimme nicht zu (eigene Darstellung).

Insgesamt zeigte sich ein überwiegend positives Antwortverhalten in Bezug auf die meisten Items, was sich in den hohen Median- und Modalwerten widerspiegelt. Dennoch wurde die Likert-Skala bei sechs von neun Items komplett genutzt. Die Ergebnisse der Items zur Überzeugung der L*L (kognitive Komponente) zeigten, dass L*L die Förderung psychischer Gesundheit überwiegend (zw. 81,8 – 87,9 % Zustimmung) als Teil ihres Berufsauftrags verstanden. Obwohl alle L*L angaben, bereits Erfahrungen im Umgang mit S*S mit psychischen Auffälligkeiten zu haben, empfanden 81,8 % den Umgang als herausfordernd (affektive Komponente).

Über die Gründe hierfür gab ein Item mit Mehrfachantwort Aufschluss, das je nach Antwortverhalten differenzierte Folgefragen vorsah (siehe Fragebogen im Anhang). Da 27 von 33 L*L den Umgang als herausfordernd einschätzen, wurde die Folgefrage zur Art der

Belastung nur von diesen L*L beantwortet, was das geringe N erklärt.⁵ Die L*L nannten hier vor allem den Mangel an „zeitlichen Ressourcen“, den 96,3 % der Teilnehmenden angaben, was mit 44,1 % den größten Anteil aller Nennungen ausmacht. Ebenfalls häufig ausgewählt wurde „fehlendes Wissen“, das von 74,1 % der L*L als Hinderungsgrund ausgewählt wurde. „Angst, etwas falsch zu machen“ spielte bei rund einem Drittel der L*L eine Rolle, während sonstige Gründe nur vereinzelt von 11,1 % der Personen genannt wurden (siehe Tab. 3).

Vorgegebene Auswahlen	Zahl der Nennungen	Personen (%)	Nennungen (%)
Fehlendes Wissen	20	74,1 %	33,9 %
Fehlende zeitliche Ressourcen	26	96,3 %	44,1 %
Angst etwas falsch zu machen	10	37 %	16,9 %
Sonstiges	3	11,1 %	5,1 %

Tab. 3: N = 27; Folgefrage zur Frage zum Herausforderungserleben (eigene Darstellung).

Die Ergebnisse zur verhaltensbezogenen Komponente (siehe Tab. 4) zeigten, dass ein Großteil der befragten L*L mit 81,8 %, der Aussage zustimmten, das Verhalten ihrer S*S regelmäßig zu beobachten, 78,9 % stimmten zu, auffällige S*S weiterzuleiten und 75,8 % bejahten den Einsatz sozial-emotionaler Kompetenzen im schulischen Alltag. Weniger eindeutig fiel die Zustimmung aus, wenn es um den Einsatz konkreter Strategien zur Steuerung herausfordernden Verhaltens ging. Zwar stimmten 63,6 % der Aussage zu, jedoch äußerte sich fast ein Drittel (33,3 %) neutral oder ablehnend. Ebenfalls uneindeutig fiel das Item zur Analyse des Fortschritts von S*S aus. Nur knapp 27,3 % der L*L stimmten dem Item zu, geeignete Methoden zur Analyse des Fortschritts der S*S einzusetzen, während über ein Drittel (36,4 %) dies verneinte. 27,3 % kreuzten neutral an. In Bezug auf schulische Beratungsangebote zeigte sich ebenfalls ein geteiltes Bild. Zwar stimmten 51,5 % der Befragten der Aussage zu, über solche Dienste zu verfügen, jedoch äußerte sich ein vergleichbar hoher Anteil (48,5 %) neutral oder ablehnend.

Item	stimme zu	stimme eher zu	neutral	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	Aussage unklar
Regelmäßiges Beobachten des Verhaltens meiner S*S	36,4 %	45,5 %	15,2 %	3 %	0 %	0 %
Vermittlung sozial-emotionaler Kompetenzen	24,2 %	51,5 %	6,1 %	15,2 %	3 %	0 %
Strategien, um herausforderndes Verhalten zu steuern	15,2 %	48,5 %	24,2 %	6,1 %	3 %	3 %
Methoden zur Analyse des Fortschritts meiner S*S	6,1 %	21,2 %	27,3 %	21,2 %	15,2 %	9,1 %
Verfügung über schulische Beratungsdienste	18,2 %	33,3 %	15,2 %	30,3 %	3 %	0 %
Weiterleitung auffälliger S*S	42,4 %	36,4 %	12,1 %	6,1 %	3 %	0 %

Tab. 4: Häufigkeitsverteilungen, verhaltensbezogene Komponente (eigene Darstellung).

⁵ Aufgrund der deutlich ungleichen Gruppengrößen wird in dieser Auswertung nur auf die Gründe des als herausfordernd eingeschätzten Umgang mit S*S mit psychischen Auffälligkeiten eingegangen.

4.2 Interne Konsistenz

Um Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Komponenten der Einstellung analysieren zu können, wurden die Items mit Likert-Skala der verschiedenen Fragebogenteile (Teil B-D) durch Berechnung des Mittelwerts zusammengefasst. Dabei wurde trotz der ordinalskalierten Daten angenommen, dass Versuchspersonen zwar im Vergleich zueinander die Skala unterschiedlich interpretieren könnten, eine einzelne Person jedoch die Skala über mehrere Items hinweg konsistent verwendet, sodass eine Mittelwertbildung auf Individualebene zulässig ist.

Die interne Konsistenz innerhalb der Skalen wurde berechnet, um zu prüfen, ob die zugehörigen Items dasselbe Konstrukt messen. Für die Items zur kognitiven Komponente (Teil B) konnte eine Korrelation von großer praktischer Bedeutsamkeit von $\tau = .53$, $p = .001$ festgestellt werden. Die Items zur handlungsbezogenen Komponente (Teil D) wiesen ebenfalls eine gute interne Konsistenz auf (Cronbachs Alpha (α) = 0,71). Da die affektive Komponente nur aus einem Item mit Likert-Skala bestand, konnte hier keine Reliabilität berechnet werden.

4.3 Hypothesentestung

Zur Überprüfung der Hypothesen wurden Korrelationen zwischen den einzelnen Konstrukten berechnet.

Hypothese 1: Die Korrelation zwischen der kognitiven Komponente und der handlungsbezogenen Komponente der Einstellung von L*L bezüglich der psychischen Gesundheitsförderung ihrer S*S betrug $\tau = .46$, $p = .001$. Damit wurde die Nullhypothese verworfen. Zwischen der Überzeugung der L*L und der Umsetzung von Maßnahmen im Schulalltag konnte somit ein positiver Zusammenhang von mittlerer praktischer Bedeutung nachgewiesen werden.

Hypothese 2: Die Korrelation zwischen der affektiven Komponente und der verhaltensbezogenen Komponente der Einstellung von L*L bezüglich der psychischen Gesundheitsförderung ihrer S*S betrug $\tau = -.05$, $p = .70$. Da der p-Wert deutlich über dem Signifikanzniveau $\alpha < .05$ lag, konnte die Nullhypothese nicht verworfen werden. Es bestand kein nachweisbarer Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Herausforderung und der Umsetzung von Maßnahmen im Schulalltag, womit Hypothese 2 nicht bestätigt werden konnte.

Hypothese 3: Die Korrelation zwischen der kognitiven und der affektiven Komponente der Einstellung von L*L bezüglich der psychischen Gesundheitsförderung ihrer S*S betrug $\tau = .3$, $p = .07$. Da der p-Wert knapp über dem Signifikanzniveau von $\alpha < .05$ lag, konnte die Nullhypothese formal nicht verworfen werden. Das positive Vorzeichen könnte jedoch darauf hinweisen, dass eine positivere Überzeugung mit einer stärker wahrgenommenen Herausforderung einhergeht.

4.4 Explorative Analysen

Ergänzend zu den quantitativen Befunden konnten die L*L am Ende des Fragebogens noch Anmerkungen zum Fragebogen in Form einer Freitextantwort machen. Sieben L*L haben hier zum Teil sogar längere Anmerkungen geschrieben, was einen gewissen Redebedarf zu diesem Thema verdeutlichte. Die Antworten wurden in fünf induktiv erschlossene Kategorien geordnet. Diese sowie die dazugehörigen Zitate befinden sich in Tabelle 5.

Kategorien	Zitate
Zunahme psychischer Auffälligkeiten	„Man hat fast in jeder Klasse ein bis fünf psychisch auffällige Kinder. Die Anzahl von AD(H)S Diagnosen [...] explodiert förmlich.“ „[D]ie Anzahl an psychischen Erkrankungen und auch deren Auswirkung für Unterricht in den letzten Jahren [hat] deutlich zugenommen.“
Fehlende Ressourcen	„[...] ich [würde] mir ein professionelles schulexternes Supervisionssystem wünschen, das auch die Belastungen der Lehrkräfte berücksichtigt.“ „... welche zusätzlichen Aktanten sieht man als Lehrkraft, die hier Beiträge leisten können/sollten, einmal im Blick auf ihre Rolle, Verantwortung und Gestaltungs-/Wirkungsmacht im System [...]“ „An den Schulen fehlt Personal. Wir bräuchten SozialpädagogInnen, PsychotherapeutInnen etc. AN den Schulen. Nicht theoretisch irgendwann irgendwo. [...] Letztlich verwalten wir nur im Bereich der Spitze des Eisbergs.“
Verschiedene Ansprüche	„Ein häufiges forderndes Problem ist die Berücksichtigung von individuellen Beeinträchtigungen bei gleichzeitiger Wahrung von fachlichen Ansprüchen und gerechter Behandlung im Vergleich zu anderen.“ „Es ist im Alltag schwierig auf individuelle Schüler*innen in ausreichendem Maße einzugehen.“
Schulkultur	„[...] die Wahrnehmung und die Einschätzungen des kollegialen Umfeldes, der Schulleitung, der Elternschaft und der Schüler*innen [hat] großen Einfluss auf das Handeln/Handlungs- und Veränderungsbereitschaft gerade auch durch interkollegiale Kommunikation darüber.“ „[...] man [muss] hierbei an der Oberfläche arbeiten [...], also an Verhaltensweisen und Einstellungen gegenüber der Schule, oder anders gesagt, an einer Schulkultur.“

Tab. 5: Freitextantworten (eigene Darstellung).

5. Diskussion

Das Studienprojekt untersuchte die Beziehung zwischen der kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Komponente der Einstellung von 33 L*L eines Kölner Gymnasiums bezüglich der psychischen Gesundheitsförderung ihrer S*S. Im Folgenden werden die Ergebnisse in Bezug auf die Fragestellung zusammengefasst und interpretiert. Außerdem werden Implikationen benannt und reflektiert.

5.1 Zusammenfassung und Interpretation

Deskriptiv deuten die hohen Median- und Modalwerte deutlich darauf hin, dass L*L die psychische Gesundheitsförderung mehrheitlich als ihre Aufgabe begreifen und auch die selbsteingeschätzte Umsetzung im Schulalltag positiv einschätzen. Dies deckt sich mit dem Forschungsstand der Literaturreview von O'Toole (2023, S. 93), die zeigt, dass in 12 von 13 Studien L*L die Unterstützung der psychischen Gesundheit von S*S zu ihrer Rolle und Verantwortung als Lehrkraft zählen. Trotz dieser hohen Zustimmung verdeutlichte die vollständige Ausschöpfung der Skala bei sechs der neun Items mit Likert-Skala, dass einzelne L*L dies durchaus anders bewerteten.

Im Gegensatz zum Bewusstsein für die Relevanz psychischer Gesundheit im schulischen Kontext fühlen sich viele L*L unzureichend vorbereitet, um S*S mit psychischen Auffälligkeiten angemessen zu unterstützen (Maclean & Law, 2021, S. 2370; O'Toole, 2023, S. 96). Dieses Spannungsfeld zeigte sich auch in der vorliegenden Erhebung an dem Kölner Gymnasium, in der 74,1 % der L*L (G1) angaben, dass ihnen das Wissen für einen kompetenten Umgang fehle. Demgegenüber hatten alle L*L bereits mit Kindern mit psychischen Auffälligkeiten zu tun. Daraus ergibt sich eine Diskrepanz zwischen Erfahrung und Handlungssicherheit, der es entgegenzuwirken gilt. Dieses Wissensdefizit lässt sich nach Andrews et al. (2014, S. 269) durch einen Mangel an systematisch verankerten Aus- und Weiterbildungen und damit einhergehenden strukturellen Barrieren erklären. Dies führt dazu, dass der Umgang mit betroffenen S*S häufig auf improvisierten, erfahrungsbasierten Strategien anstelle systematisch, evidenzgestützter Handlungsweisen beruht (Andrews et al., 2014, S. 270).

Ein weiteres Problem stellt die kontinuierliche Ausweitung des Aufgabenbereichs von L*L dar, ohne, dass schulstrukturelle oder organisatorische Anpassungen vorgenommen werden (Graham et al., 2011, S. 9; Andrews et al., 2014, S. 269). Dies spiegelte sich auch in den Antworten der L*L des Kölner Gymnasiums wider, von denen 96,3 % der Personen, die den Umgang mit S*S mit psychischen Auffälligkeiten herausfordernd finden, angaben, dass ihnen (mehr noch als das Wissen) die zeitlichen Ressourcen fehlen, um auffällige S*S unterstützen zu können. Dimitropoulos et al. (2022, S. 411) sehen eine Lösung dieses Problems im Aufbau multiprofessioneller Teams, um L*L zu entlasten und S*S besser zu unterstützen.

Die Zustimmung zu der Umsetzung von Maßnahmen fiel größtenteils positiv aus, wobei L*L vor allem das Beobachten ihrer S*S und das Weiterleiten an Beratungs- und Unterstützungsangebote als ihre Aufgabe betrachteten. Die L*L des Kölner Gymnasiums nahmen sich selbst somit im Einklang mit dem Forschungsstand vor allen als „gatekeeper“ wahr (Ekornes, 2015, S. 206). Auffällig gering war die Zustimmung beim Item zur Analyse des Lernfortschritts mit 27,27% – ein Ergebnis, das irritiert, da die Begleitung des Lernprozesses und somit die Analyse des Lernfortschritts von der *Kultusministerkonferenz* sogar als Kompetenz von L*L festgelegt wurde (KMK, 2022, S. 12). Da drei der befragten L*L angaben, das Item nicht verstanden zu haben, sollte dies in weiterer Forschung anhand überarbeiteter Items genauer untersucht werden. Darüber hinaus zeigte sich, dass zwar die Hälfte aller L*L angab, über schulische Beratungsangebote zu verfügen, sich aber auch ein vergleichbar hoher Anteil neutral oder ablehnend äußerte. Dies könnte auf Unklarheiten oder mangelnde Bekanntheit der entsprechenden Strukturen hinweisen.

Konfirmatorisch konnte Hypothese 1 bestätigt werden. Es wurde ein positiver Zusammenhang von mittlerer praktischer Bedeutsamkeit zwischen der Überzeugung der L*L und der Umsetzung von Maßnahmen festgestellt. Zwei Freitextantworten von L*L ergänzten diesen Befund, indem sie die Bedeutung von Einstellungen und Schulkultur als Grundlage für den Umgang mit psychischen Auffälligkeiten hervorhoben. Diese Aussage deckt sich mit den Erkenntnissen von Dimitropoulos et al. (2022, S. 412), die ein sicheres Schulklima als entscheidend bei der Unterstützung der psychischen Gesundheit von S*S identifizieren.

Hypothese 2 konnte nicht bestätigt werden. Es konnte somit kein Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Herausforderung und der Umsetzung von Maßnahmen festgestellt werden. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass das Konstrukt zur affektiven Komponente lediglich mit einem Item erfasst wurde und daher anfällig für Messfehler war. Darüber hinaus könnte der Zusammenhang durch andere Variablen moderiert werden, etwa durch verfügbare Unterstützungsstrukturen an der Schule oder die individuelle

Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte. Anschließende Forschung könnte dies genauer in den Blick nehmen.

Hypothese 3 konnte ebenfalls nicht bestätigt werden. Dennoch könnte der positive Korrelationskoeffizient darauf hindeuten, dass eine höhere Zustimmung der Items der kognitiven Komponente mit einer geringer wahrgenommenen Herausforderung im Umgang mit S*S mit psychischen Auffälligkeiten einhergeht. Eine mögliche Erklärung für diesen Zusammenhang wäre, dass eine positivere Überzeugung womöglich mit einem höheren Problembewusstsein verbunden ist. L*L, die psychische Gesundheit stärker als ihre Verantwortung begreifen, könnten sich der Komplexität dieses Bereichs bewusster sein und sich dadurch als weniger kompetent im Umgang wahrnehmen.

Die **explorativ** ausgewerteten Freitextantworten untermauerten und ergänzten verschiedene Aspekte dieses Studienprojekts. Sie spiegelten einmal die steigende Anzahl psychischer Auffälligkeiten wider und machen dadurch deutlich, dass L*L sich dieser Problematik bewusst sind. Besonders wichtig schien den L*L, die Thematik der fehlenden Ressourcen noch weiter zu präzisieren. Die L*L verwiesen hierbei vor allem auf Unterstützungssysteme, wie Supervisionen und multiprofessionelle Teams, um die Belastung der L*L zu reduzieren. Dies ist insofern bedeutsam, dass gerade die auch in diesem Studienprojekt beschriebene Diskrepanz zwischen der Überzeugung der L*L und der damit einhergehenden Verantwortungsübernahme und dem Gefühl ebendieser Verantwortung nicht gerecht werden zu können zu Stress führen kann, was das Risiko von Burnouts und Berufsausstiegen erhöht (Ekornes, 2017, S. 348). Nicht zuletzt wurden auch Zielkonflikte in Bezug auf den Leistungsauftrag angesprochen, was sich mit Studienergebnissen von Nettet Mælan et al. (2018, S. 25) deckt.

5.2 Limitationen und Methodenreflexion

Das Studienprojekt ist durch einige methodisch Limitationen in seiner Aussagekraft beschränkt. Zum einen wiesen die Items mit Likert-Skala insgesamt ein hohes, positives Antwortverhalten auf, was die Varianz der Daten einschränkte. Dies könnte daran liegen, dass die Items im Allgemeinen positiv formuliert wurden. Entscheidend ist hierbei aber vermutlich die soziale Erwünschtheit, die dazu geführt haben könnte, dass L*L die Items aufgrund der gesellschaftlich erwarteten Norm positiver einschätzten, als dies womöglich der Realität entsprach. Obwohl es keine explizite Pflicht gibt, die psychische Gesundheit von S*S zu fördern, verweist das Hochschulgesetz NRW (2005, S. 3; 10) § 2 Abs. 9 und § 42 Abs. 6 darauf, dass L*L zur Prävention von Leistungsversagen und anderen Beeinträchtigungen verpflichtet sind und für das Wohl der S*S sorgen sollen. Eine Erfassung der sozialen Erwünschtheit hätte hier zusätzliche Erkenntnisse liefern können.

Darüber hinaus ist die geringe Anzahl an Items pro Konstrukt als Limitation zu benennen, was die Reliabilität der Messung einschränkte und die Ergebnisse anfällig für Messfehler machte. Als besonders kritisch muss hierbei das Konstrukt der affektiven Komponente benannt werden. Obwohl die starken Kürzungen des Fragebogens nach der Projektskizze vor allem das Ziel verfolgten, dass sich mehr L*L mit einem möglichst kompakten Fragebogen befassen, sollte bei einer Messwiederholung unbedingt darauf geachtet werden, Konstrukte mit mehreren Items zu erfassen. Hierbei wäre es zusätzlich sinnvoll, nicht nur einzelne Items, sondern ganze Konstrukte aus Fragebögen der Forschung zu entlehnen bzw. sogar einen vorhandenen, womöglich validierten Fragebogen zu nutzen. Ein solcher konnte jedoch passend zu der Fragestellung dieses Studienprojekts nicht gefunden werden.

Da das Konstrukt zur Umsetzung von Maßnahmen im Schullalltag ausschließlich auf der Selbstauskunft der L*L beruhte, muss dies ebenfalls als Limitation benannt werden. Ob die berichteten Maßnahmen so im Unterrichtsalldag stattfinden, lässt sich daraus nicht ableiten

und wäre durch Beobachtungsverfahren und Fremdeinschätzungen ergänzend zu überprüfen, die den Rahmen dieses Studienprojekts überschritten hätten.

Abschließend muss darauf hingewiesen werden, dass eine noch bessere Passung zwischen den einzelnen Aspekten des *Multikomponentenmodells der Einstellung* von Zanna und Rempel (1988) erstrebenswert gewesen wäre. Haddock & Maio (2014, S. 215) verweisen darauf, dass alle Komponenten auf einem identischen Spezifitätsniveau gemessen werden sollten. Insbesondere die affektive Komponente hätte durch eine differenziertere Erfassung präziser operationalisiert werden sollen, als es die wahrgenommene Herausforderung als allgemeine Bewertungsreaktion leisten kann. Bezüglich der Hypothesen sei hierbei betont, dass Korrelationen keine Aussagen über Kausalität erlauben und daher vorsichtig interpretiert werden müssen. Die Korrelationen dieses Studienprojekts sollen daher lediglich erste Tendenzen möglicher Zusammenhänge formulieren.

6. Zusammenfassung und Reflexion

Dieses Studienprojekt ging der Frage nach, welche Zusammenhänge zwischen der Überzeugung von Lehrkräften zur psychischen Gesundheitsförderung, der wahrgenommenen Herausforderung im Umgang mit S*S mit psychischen Auffälligkeiten und der Umsetzung von Maßnahmen im Schulalltag bestehen. Die Ergebnisse zeigten, dass die Mehrheit der L*L die psychische Gesundheitsförderung als Teil ihres Berufsauftrags verstanden und der Meinung waren, dass sie den fachlichen Unterricht verbessere. Trotz dieser positiven Haltung empfanden viele den Umgang mit betroffenen S*S als herausfordernd, was vor allem durch strukturelle Defizite und fehlendes Wissen begründet wurde. Die dadurch resultierende, wahrgenommene Herausforderung im Umgang mit betroffenen S*S zeigte allerdings keinen Zusammenhang mit der Umsetzung von Maßnahmen zur psychischen Gesundheitsförderung durch L*L und der kognitiven Überzeugung der L*L. Stattdessen konnte ein positiv signifikanter Zusammenhang zwischen der positiven Überzeugung von L*L und der Zustimmung zu konkreten Maßnahmen, wie z. B. dem regelmäßigen Beobachten der S*S, der Vermittlung sozial-emotionaler Kompetenzen und der Steuerung von herausforderndem Verhalten, gefunden werden.

Methodisch ermöglichte der entwickelte Fragebogen eine Erfassung des Ist-Zustands der unterschiedlichen Komponenten der Einstellung zum Umgang mit psychischer Gesundheit von S*S. Im Rahmen des Forschenden Lernens im Praxissemester bot dieses Studienprojekt die Gelegenheit, sich vertieft mit der schulischen Realität im Umgang mit psychischer Gesundheit auseinanderzusetzen. Als auszubildende Lehrerin profitiere ich davon unmittelbar. So verbindet mein Projekt im Sinne eines zyklischen Prozesses empirische Befunde, praxisorientiertes Lernen und theoretische Konzepte, eröffnet neue Perspektiven und macht Leerstellen sowie mögliche weitere Forschungsansätze deutlich.

Literaturverzeichnis

- Andrews, A., McCabe, M., Wideman-Johnston, T. (2014). Mental health issues in the schools: Are educators prepared? *The Journal of mental health training, education and practice*, 9 (4), 261-272. DOI: [10.1108/JMHTEP-11-2013-0034](https://doi.org/10.1108/JMHTEP-11-2013-0034)
- Asbrand, J., Dippel, N., Weise, S. (2026). Psychische Belastungen und psychische Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter. In: Kracke, B., Noack, P. (Hrsg.) *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 1-33). Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-642-54061-5_43-1
- Baumgarten, F., Klipker, K., Göbel, K., Janitza, S., Hölling, H. (2018). Der Verlauf psychischer Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse der KiGGS-Kohorte. *Journal of Health Monitoring*, 3 (1), 60-65. DOI: [10.17886/RKI-GBE-2018-011](https://doi.org/10.17886/RKI-GBE-2018-011)
- Beames, J. R., Johnston, L., O'Dea, B., Torok, B. M., Boydell, K., Christensen, H., Werner-Seidler, A. (2022). Addressing the mental health of school students: Perspectives of secondary school teachers and counselors. *International Journal of school & educational psychology*, 10 (1), 128-143. DOI: <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1838367>
- Bundesschülerkonferenz. (2025a). Krise der mentalen Gesundheit – ein Notruf von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Abrufbar unter: <https://bundesschuelerkonferenz.com/krise-der-mental-en-gesundheit-ein-notruf-von-kindern-und-jugendlichen-in-deutschland/> [letzter Abruf: 27.01.26]
- Bundesschülerkonferenz. (2025b). „Uns geht’s gut?“ Eine Kampagne der Bundesschülerkonferenz. Abrufbar unter: https://bundesschuelerkonferenz.com/wp-content/uploads/2025/10/Finaler_CTA_und_Unterstuetzer_Kampagne_UnsGehtsGut.pdf [letzter Abruf: 27.01.26]
- Christiansen, H., Kumsta, R., Brettschneider, C., Schneider, S. (2025). Deutsches Zentrum für Psychische Gesundheit (DZPG) und Deutsches Zentrum für Kinder- und Jugendgesundheit (DZKJ). *Kindheit und Entwicklung*, 34 (1), 1-4.
- Dimitropoulos, G., Cullen, E., Cullen, O., Pawluk, C., McLuckie, A., Patten, S., Bulloch, A., Wilcox, G., Arnold, P. D. (2022). “Teachers Often See the Red Flags First”: Perceptions of School Staff Regarding Their Roles in Supporting Students with Mental Health Concerns. *School Mental Health*, 14 (2), 402-415. DOI: [10.1007/s12310-021-09475-1](https://doi.org/10.1007/s12310-021-09475-1)
- Eagly, A. H., Chaiken, S. (1993): *The psychology of attitudes*. Forth Worth, Harcourt Brace Jovanovich.
- Eknor, S. (2015). Teacher Perspectives on Their Role and the Challenges of Inter-professional Collaboration in Mental Health Promotion. *School Mental Health*, 7 (3), 193-211. DOI: [10.1007/s12310-015-9147-y](https://doi.org/10.1007/s12310-015-9147-y)
- Eknor, S. (2017). Teacher Stress Related to Student Mental Health Promotion: The Match Between Perceived Demands and Competence to Help Students with Mental Health Problems. *Scandinavian Journal of educational research*, 61 (3), 333-353. DOI: [http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2016.1147068](https://dx.doi.org/10.1080/00313831.2016.1147068)

- Graham, A., Phelps, R., Maddison, C., Fitzgerald, R. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher views. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17 (4), 479–496. DOI: [10.1080/13540602.2011.580525](https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580525)⁶
- Haddock, G. & Maio, G. R. (2014). Einstellungen. In J. Klaus, W. Stroebe, M. Howstone, (Hrsg.), *Sozialpsychologie*, (6. vollständig, überarbeitete Auflage, S. 197–229). Springer-Lehrbuch.
- Hale, D. R., Bevilacqua, L., Viner, R. M. (2015). Adolescent Health and Adult Education and Employment: A Systematic Review. *Pediatrics*, 128–140. DOI: [10.1542/peds.2014-2105](https://doi.org/10.1542/peds.2014-2105)
- Herzmann, P. & König, J. (2023). *Forschungsmethoden im Lehramtsstudium: Zugänge und Perspektiven Forschenden Lernens*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Kaman, A., Erhart, M. Devine, J., Napp, A.-K., Reiß, F., Behn, S., Ravens-Sieberger, U. (2025). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Zeiten globaler Krisen: Ergebnisse der COPSY-Längsschnittstudie von 2020 bis 2024. *Bundesgesundheitsblatt*, 68, 670–680. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00103-025-04045-1>
- Klasen, F., Meyrose, A.-K., Otto, C., Reiss, F., Ravens-Sieberger, U. (2017). Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse der BELLA-Studie. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 165, 402–407. DOI: [10.1007/s00112-017-0270-8](https://doi.org/10.1007/s00112-017-0270-8)
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2022). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [letzter Abruf: 20.05.26]
- Maclean, L. & Law, J. M. (2021). Supporting primary school students' mental health needs: Teachers' perceptions of roles, barriers, and abilities. *Psychology in the Schools*, 59, 2359–2377. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.22648>
- McDonough, R. (2024). Teachers' Perceptions of Their Role in Supporting Students' Mental Health Needs. Master Theses. Eastern Illinois University. Abrufbar unter: <https://thekeep.eiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6024&context=theses> [letzter Abruf: 20.05.26]
- Ministerium für Schule und Bildung (MSB). (2024). Mit mentaler Stärke durchs Leben gehen. Schulministerium, die TU Dortmund und Westlotto stellen neues Schulprogramm „MindOut“ zur Stärkung der sozialen und emotionalen Kompetenzen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen vor. Abrufbar unter: <https://www.schulministerium.nrw/presse/pressemitteilungen/mit-mentaler-staerke-durchs-leben-gehen-20-12-2024> [letzter Abruf: 24.02.25]
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2005). Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. Abrufbar unter: <https://bass.schule.nrw/6043.htm#1-lp2> [letzter Abruf: 20.05.26]
- Naumann, W., Grosselli, L., Herzog, K., Knappe, S. (2023). Wie gut erkennen Lehrkräfte psychische Störungen und Hilfebedarfe bei Jugendlichen? Eine vignettenbasierte Studie. *Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen (ZEFQ)*, 116–124. DOI: [https://www.zefq-journal.com/article/S1865-9217\(23\)00061-2/abstract](https://www.zefq-journal.com/article/S1865-9217(23)00061-2/abstract)

⁶ Die Seitenangaben beziehen sich auf unformatierte Onlineversion des Artikels, der über Research Gate abgerufen werden kann, da die finale Druckversion nicht zugänglich war (https://www.researchgate.net/publication/233011568_Supporting_children's_mental_health_in_schools_Teacher_views) [letzter Abruf: 30.05.26].

- Nesset Mælan, E., Eikeland Tjomsland, H., Baklien, B., Samdal, O., Thurston, M. (2018). Supporting pupils' mental health through everyday practices: A qualitative study of teachers and headteachers. *Pastoral Care in Education*, 36 (1), 16–28. DOI: [10.1080/02643944.2017.1422005](https://doi.org/10.1080/02643944.2017.1422005)
- O'Toole, C. (2023). The role of teachers in supporting students' mental health. *Teachers and Curriculum*, 23 (1), 89–99. DOI: <https://doi.org/10.15663/tandc.v23i1.428>
- Phillippo, K. L. & Kelly, M. S. (2014). On the fault line: A qualitative exploration of high school teachers' involvement with student mental health issues. *School Mental Health*, 6, (3), 184–200. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12310-013-9113-5>.
- Ravens-Sieberer, U., Otto, C., Kriston, L., Rothenberger, A., Döpfner, M., Herpertz-Dahlmann, B., Barkmann, C., Schön, G., Hölling, H., Schulte-Markwort, M., Klasen, F., The BELLA study group (2015). The longitudinal BELLA study: design, methods and first results on the course of mental health problems. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 24, 651–663. DOI: [10.1007/s00787-014-0638-4](https://doi.org/10.1007/s00787-014-0638-4)
- Ravens-Sieberer, U., Erhart, M., Devine, J., Gilberta, M., Reiss, F., Barkmann, C., Siegel, N. A., Simon, A. M., Hurrelmann, K., Schlack, R., Hölling, H., Wieler, L. H., Kaman, A. (2022). Child and Adolescent Mental Health During the COVID-19 Pandemic. Results of the Three-Wave Longitudinal COPSYS Study. *Journal of Adolescent Health*, 71, 570–178. DOI: [10.1016/j.jadohealth.2022.06.022](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2022.06.022)
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., Goel, N. (2011). Supporting Children's Mental Health in Schools: Teacher Perceptions of Needs, Roles, and Barriers. *School Psychology Quarterly*, 26 (1), 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0022714>
- Rost, D. H. (2022). *Interpretation und Bewertung pädagogischer und psychologischer Studien* (4. Überarbeitet und erweiterte Auflage). Verlag Julius Klinkhardt.
- Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2008). *Forschungsmethoden und Statistik in der Psychologie*. München: Pearson Studium.
- Sibanda T., Sifelani I., Kwembeya M., Matsikure, M. and Songo, S. (2022) Attitudes and perceptions of teachers toward mental health literacy: A case of Odzi High School, Mutare District, Zimbabwe. *Frontiers in Psychology*. 13, 1–9. DOI: [10.3389/fpsyg.2022.1003115](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1003115)
- Supke, M., Ferling, C., Hahlweg, K., Schulz, W. (2021). Persistence and course of mental health problems from childhood into adolescence: results of a 10-year longitudinal study. *BMC Psychology*, 9 (38), 1–11. DOI: [10.1186/s40359-021-00535-4](https://doi.org/10.1186/s40359-021-00535-4)
- Walter, B. (2022). Kendall-Tau-Korrelationskoeffizient in R berechnen. Abrufbar unter: <https://bjoernwalther.com/kendall-tau-korrelationskoeffizient-in-r-berechnen/> [letzter Abruf: 31.07.25]
- Weltgesundheitsorganisation (WHO). (2021). Mental health. Abrufbar unter: https://www.who.int/health-topics/mental-health#tab=tab_1 [letzter Abruf: 24.02.25]
- Zentrum für Lehrer*innenbildung. (2021). Das Studienprojekt im Praxissemester. Prozessorientierte Handreichung für Studierende: Materialien zum Praxissemester in der Ausbildungsregion (Band 6, 2. Auflage). Universität zu Köln. Abrufbar unter: https://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Handreichung_Studienprojekt_Band_6.pdf [letzter Abruf: 01.03.25]

Anhang

Fragebogen

Alle im Fragebogen verwendeten Items wurden ins Deutsche übersetzt und basieren auf Studienitems oder Forschungserkenntnissen, um eine möglichst hohe Validität zu ermöglichen.

Teil A: Soziodemografische Daten

A1. *Wie viele Jahre sind Sie bereits als Lehrkraft tätig?*

Antwortoption: numerisches Eingabefeld

A2. *Wie häufig übernehmen Sie pädagogisch-begleitende Funktionen für Schüler*innen (z. B. als Klassenleitung oder Vertrauenslehrkraft)?*

Antwortoptionen (Likert-Skala): nie – gelegentlich – regelmäßig – hauptsächlich – Möchte ich nicht angeben.

Teil B: Überzeugungen der Lehrkraft zur psychischen Gesundheitsförderung

B1. *Wie stark stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?*

Ich sehe die Unterstützung der psychischen Gesundheit von Schüler*innen als Teil meiner Aufgaben als Lehrkraft. (O'Toole, 2023, S. 93)

Wenn ich psychische Gesundheit im Unterricht fördere, kann ich eine bessere fachliche Bildung anbieten. (Ekornes, 2017, S. 349, Graham et al., 2011, S. 3–4)

Antwortoptionen (Likert-Skala): stimme zu (5) – stimme eher zu (4) – neutral (3) – stimme eher nicht zu (2) – stimme nicht zu (1) – Ich verstehe die Aussage nicht. (0)

Teil C: Erfahrungen der Lehrkraft mit Schüler*innen mit psychischen Auffälligkeiten

Definitionserklärung: Als psychische Auffälligkeiten werden jegliche psychologischen, sozialen, emotionalen oder verhaltensbezogenen Probleme beschreiben, die die Bewältigung alltäglicher Anforderungen und das Wohlbefinden der Schüler*innen beeinträchtigen.

C1. *Ich hatte in meinem Berufsalltag schon mit Schüler*innen mit psychischen Auffälligkeiten zu tun.* (Andrews et al., 2014, S. 268)

Antwortoptionen: ja – unsicher – nein

C2. *Wie stark stimmen Sie der folgenden Aussage zu?*

Wenn ich bei einem*einer Schüler*in eine psychische Auffälligkeit vermute, empfinde ich den Umgang damit als herausfordernd. (Ekornes, 2017, S. 339)

Antwortoptionen (Likert-Skala): stimme zu (5) – stimme eher zu (4) – neutral (3) – stimme eher nicht zu (2) – stimme nicht zu (1) – Ich verstehe die Aussage nicht. (0)

C3. *Was sind die Gründe dafür, dass Sie den Umgang mit Schüler*innen mit psychischen Auffälligkeiten als herausfordernd einschätzen?*

Antwortoptionen (Mehrfachantworten möglich): Fehlendes Wissen – Fehlende zeitliche Ressourcen – Angst, etwas falsch zu machen – Sonstiges

C4. Was sind die Gründe dafür, dass Sie den Umgang mit Schüler*innen mit psychischen Auffälligkeiten als nicht herausfordernd einschätzen?

Antwortoptionen (Mehrfachantworten möglich): Erfahrung – Wissen aus dem Studium – Wissen aus Fortbildungen – schulische Unterstützungsangebote (z. B. durch Schulpsycholog*innen) – Sonstiges

C5. Was sind die Gründe dafür, dass Sie den Umgang mit Schüler*innen mit psychischen Auffälligkeiten als neutral einschätzen?

Antwortoptionen (Mehrfachantworten möglich): Erfahrung – Fehlende zeitliche Ressourcen – Wissen aus dem Studium – fehlendes Wissen – Wissen aus Fortbildungen – Angst, etwas falsch zu machen – schulische Unterstützungsangebote (z. B. durch Schulpsycholog*innen) – Sonstiges

→ Antwortoptionen wurden aus der Literatur übernommen: Erfahrung (Andrews et al., 2013, S. 270), Fehlende zeitliche Ressourcen (Graham et al., 2011, S. 7), Wissen aus dem Studium (Andrews et al., 2013, S. 269), Fehlendes Wissen (Reinke et al., 2011, S. 263; Maclean & Law, 2021, S. 2370), Wissen aus Fortbildungen (Andrews et al., 2013, S. 269), Angst, etwas falsch zu machen (Ekornes, 2017, S. 345), Schulische Unterstützungsangebote (Dimitropoulos et al., 2022, S. 411)

Teil D: Umsetzung von Maßnahmen zur psychischen Gesundheitsförderung durch Lehrkräfte

D1. Wie stark stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

Ich beobachte regelmäßig das Verhalten meiner Schüler*innen, um mögliche psychische Auffälligkeiten frühzeitig zu erkennen. (Maclean & Law, 2021, S. 2375)

Ich vermittele regelmäßig sozial-emotionale Kompetenzen, um das Wohlbefinden meiner Schüler*innen zu stärken. (Maclean & Law, 2021, S. 2375)

Ich setze gezielte Strategien ein, um herausforderndes Verhalten von Schüler*innen im Klassenzimmer angemessen zu steuern. (Maclean & Law, 2021, S. 2375)

Ich verwende gezielte Methoden zur Erfassung und Analyse der Fortschritte meiner Schüler*innen. (Maclean & Law, 2021, S. 2375)

Mir stehen verschiedene schulische Dienste zur Verfügung, um Kinder und Jugendliche mit psychischen Auffälligkeiten zu unterstützen. (Andrews et al., 2014, S. 268)

Ich leite Schüler*innen mit psychischen Auffälligkeiten gezielt an schulische Beratungs- und Unterstützungsdienste weiter. (Maclean & Law, 2021, S. 2375)

Antwortoptionen (Likert-Skala): stimme zu (5) – stimme eher zu (4) – neutral (3) – stimme eher nicht zu (2) – stimme nicht zu (1) – Ich verstehe die Aussage nicht. (0)

Teil E: Weitere Anmerkungen

E1. Gibt es noch eine oder mehrere Anmerkungen, die Sie zu dem Fragebogen machen möchten?

Antwortoption: Freitextantwort

ZWISCHEN GEWOHNTER HANDLUNGSPRAXIS UND EMERGENTEM HANDLUNGSBEDARF – WIE NEHMEN LEHRKRÄFTE DER GYMNASIALEN ERPROBUNGSSTUFE DEN ÜBERGANG VON DER 4. KLASSE IN DIE 5. KLASSE WAHR?

Betreut durch: Dr.' Carolin Butterwegge (Bildungswissenschaften)

Abstract

In diesem Beitrag wird die bislang in der Schul- und Übergangsforschung zunehmend unberücksichtigte Sichtweise von Lehrkräften hinsichtlich der Einordnung von erleichternden und erschwerenden Maßnahmen beim Übergang von der Grundschule in die (gymnasiale) Erprobungsstufe rekonstruiert.

Das in der erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung verankerte Forschungsdesiderat attestiert hierbei deutlich, dass die systematische Erfassung des Übergangs im gegliederten Schulsystem sowie hinzugezogener Maßnahmen bei der Übergangsgestaltung aus der Sicht der an diesem Übergang beteiligten Akteur*innen – und somit der Lehrkräfte – weitgehend unerforscht geblieben sind. Entlang der Analyse leitfadengestützter Expert*inneninterviews mittels der Grounded Theory mit Lehrkräften der (gymnasialen) Erprobungsstufe rückt deshalb die Identifikation von hinzugezogenen förderlichen Maßnahmen hinsichtlich der Übergangsgestaltung seitens der Lehrkräfte für Schüler*innen in das Zentrum der Argumentation. Dies liegt der Auffassung zugrunde, den von Brüchen und Herausforderungen geprägten Übergang von Schüler*innen aufzuzeigen und dabei aufzuführen, welche Strategien seitens der pädagogischen Professionellen als erleichternd wahrgenommen werden.

Die abschließende Reflexion dient der Einbettung der Forschungsergebnisse in die Schulpraxis und richtet sich mit davon ausgehenden abgeleiteten Handlungsmaßnahmen an (angehende) pädagogische Professionelle und Lehrkräfte, die an der Übergangsgestaltung beteiligt sind, beziehungsweise ihre Expertise in diesem Bereich schulen oder erweitern möchten.

1. Einleitung

„Sanfte Übergänge für den bestmöglichen Abschluss“ (GEW NRW, 2024). „Auf welche Schulart Grundschüler nach dem Ende der vierten Klasse gehen, entscheidet seit diesem Jahr ein Leistungstest mit“ (Zeit, 2025). „15 Prozent schaffen Probeunterricht für Gymnasien in Brandenburg“ (Tagesschau, 2026).

Kaum ein Thema ist Gegenstand einer medial und bildungspolitisch so angespannten Debatte im bundesweiten Kontext wie die Übergänge im deutschen Bildungssystem. Dabei geht es um die wesentliche Gelenkstelle im deutschen Bildungssystem, die den Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule auf Grundlage der Grundschulempfehlung markiert. Trotz der oben ersichtlichen Diskrepanzen zwischen den Regelungen im bundesweiten Vergleich haben die Bundesländer eines gemeinsam: den Stellenwert von Grundschulempfehlungen für die weiterführende Schule. Diese werden seitens der Grundschullehrkräfte am Ende der Grundschulzeit ausgesprochen und stellen ein immens bedeutendes Kriterium für den Übergang auf die weiterführende Schule dar. Hierbei steht die Grundschulempfehlung dem Elternwillen gegenüber, der je nach Bundesland in seinem Verbindlichkeitsgrad variiert (vgl. Sartory, Järvinen & Bos, 2013, S. 108).

Der damit einhergehende Übergang in die Sekundarstufe I, in den die Grundschulempfehlungen eingebettet sind, stellt einen besonders lernintensiven und herausfordernden Abschnitt der Schulzeit dar, der von den Schüler*innen bewältigt werden muss (vgl. Mays et al., 2018, S. 139). Ob ein schulischer Übergang die weitere Entwicklung der Schüler*innen fördert, hängt nicht nur von den vorhandenen Bewältigungsressourcen der Schüler*innen ab. Auch und vor allem den Lehrkräften der weiterführenden Schulen kommt bei der Bewältigung schulischer Übergänge eine wichtige Rolle zu (vgl. ebd., S. 144). Auf Lehrer*innenebene rücken beispielsweise das psychologische Wissen zu Übergangsprozessen, Kommunikationsstrukturen sowie die Verfügbarkeit übergangsbegleitender Lehrkräfte für den Verlauf schulischer Übergänge in den Mittelpunkt (vgl. ebd., S. 145). Beiträge aus Forschung und Praxis zeigen, dass sich das sogenannte Übergangsmanagement als eine dringliche, institutionsübergreifende Schulentwicklungsaufgabe für Lehrkräfte erweist. Dabei wird erkennbar, dass Beratungs- und ferner Förderkompetenzen für die Gestaltung von Übergangsphasen im Allgemeinen, aber insbesondere beim Übergang in die Sekundarstufe I, für Lehrkräfte der weiterführenden Schulen von zentraler Bedeutung sind (vgl. ebd.).

Diese Gesichtspunkte sind ebenfalls in den länderübergreifenden Beschlüssen seitens der Kultusministerkonferenz festgelegt. Die Kultusministerkonferenz führt dabei auf, dass der Übergang von der Grundschule auf eine weiterführende Schule für die Entwicklung junger Menschen von so weitreichender Bedeutung sei, dass dieser mit aller Behutsamkeit und Sorgfalt vorbereitet werden solle (vgl. KMK, 2015, S. 5). Dabei wurden folgende, diesem Beitrag zugrunde liegende Beschlüsse vereinbart:

„Jedem Kind muss [...] der Bildungsweg offenstehen, der seiner Bildungsfähigkeit entspricht“ (ebd.).

„Abgebende und weiterführende Schulen wirken bei der Entscheidung zusammen. Das Verfahren muss bei beiden von dem Willen verständnisvoller und fruchtbarer Zusammenarbeit getragen sein [...]“ (ebd.).

1.1 Forschungsfragen und Forschungsdesiderat

Aus empirischen Arbeiten ist bekannt, dass Schulen eine Reihe von Maßnahmen für den Übergang von der 4. Klasse in die 5. Klasse einsetzen. Jedoch fehlen noch umfangreiche Arbeiten zur Erforschung der Wirkung von Kooperation auf Merkmale der Schülerinnen und Schüler sowie längsschnittliche Evaluationen. Ein weiteres wesentliches Forschungsdesiderat bleibt hierbei die systematisch vergleichende Erfassung des Übergangs im gegliederten Schulsystem von der Grundschule in die Sekundarstufe I aus Sicht der an diesem Übergang beteiligten Akteur*innen (vgl. Carle & Herding, 2022, S. 13). Dabei geht es nicht allein um eine tiefgreifende Untersuchung der konkreten Übergangswege, Übergangserfahrungen und Bewältigungsstrategien, sondern vor allem auch um *die Identifikation von begünstigenden und benachteiligenden Kontextfaktoren* (vgl. ebd.; Hervorhebung J. M).

An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an, um einen ersten Schritt zur Schließung dieser Forschungslücke leisten zu können. Ferner sollen entlang der Analyse empirischen Materials Ansätze zur Förderung des Übergangs für Schüler*innen entwickelt und dargestellt werden. Daraus lassen sich folgende über- und untergeordnete Forschungsfragen ableiten, die diesem Beitrag zugrunde liegen.

Übergeordnete Forschungsfrage:

*Wie nehmen Lehrkräfte Maßnahmen zur Förderung der Schüler*innen beim Übergang von der 4. Klasse in die 5. Klasse wahr?*

Weiterführende Unterfragen:

*Welche Maßnahmen zur Erleichterung des Überganges für Schüler*innen gibt es im schulischen Kontext, und wie werden diese in der schulischen Praxis bewertet sowie seitens der Lehrkräfte herangezogen?*

Wie nehmen Gymnasiallehrkräfte den Übergangsprozess wahr, und wie werden Grundschulempfehlungen im Hinblick auf den Übergang und die Übergangsphase wahrgenommen?

2. Theoretischer Teil

Das folgende Kapitel legt die Erkenntnisse der Übergangsforschung dar. Dabei wird in einem ersten Schritt eine begriffliche Einbettung vorgenommen, um die Leser*innen in das Forschungsfeld einzuführen. Was ist ausschlaggebend für schulische beziehungsweise institutionalisierte Übergänge? Wie gehen Übergänge vonstatten, und welche fachwissenschaftlichen Auseinandersetzungen liegen dem Feld der Übergangsforschung zugrunde? Diesen Fragen wird im folgenden Kapitel nachgegangen.

Der eher umgangssprachlich konnotierte Begriff „Übergang“ wird in der Fachsprache als Transition bezeichnet. Im Kontext schulischer Übergänge zwischen der Grundschule und der weiterführenden Schule spielt vor allem der sogenannte „normativ-institutionelle Übergang“ (Munser-Kiefer & Martschinke, 2018, S. 24; Herding, 2024) eine tragende Rolle. Normativ-institutionelle Übergänge werden von außen in bildungsorientierten und normierten Gesellschaften festgelegt. Sie sind gekennzeichnet durch wenige Wahlmöglichkeiten und durch die Tatsache, dass sich das Individuum diesen nicht entziehen kann (vgl. Munser-Kiefer & Martschinke, 2018, S. 24). Diese sind hierbei mit besonderen Herausforderungen behaftet, da diese Wechsel nicht frei entscheidbar sind und relativ starre Vorgaben aufweisen (vgl. ebd.; vgl. Kessl, 2022, S. 52). In diesem Zusammenhang stellen Transitionstheorien Versuche dar, Diskontinuitäten in den Prozessen individueller Entwicklung und ihrer komplexen Verzahnung mit sozialen und kulturellen Strukturen zu

beschreiben (vgl. Euteneuer, 2020, S. 254). Dies wird auch dann ersichtlich, wenn folgendes Zitat herangezogen wird:

„Übergänge im Lebenslauf sind nichts Naturwüchsiges. Sie sind institutionell gerahmt und von Diskursen durchzogen“ (Andresen et al., 2022, S. 15; Hervorhebung J. M.).

Zunächst lässt sich bezugnehmend auf den zweiten Teil des Zitats festhalten, dass ausgehend von einer anhaltenden Institutionalisierungsdynamik und einer damit einhergehenden tendenziellen Vervielfältigung von Übergängen eine gleichzeitig wachsende Thematisierung von Ungleichheitspotenzialen zu beobachten ist, die insbesondere institutionalisierte Übergänge betrifft (vgl. ebd.). Dabei setzt der Ansatz der „reflexiven Übergangsforschung“ (ebd.) mit einer praxistheoretischen Ausrichtung und somit einer praxeologisch-konstruktivistischen Sicht zusätzlich an der subjektorientierten Übergangsforschung an und zielt darauf ab, diese Setzungen kritisch zu hinterfragen (vgl. ebd.). Zudem wird der empirischen Frage nachgegangen, wie Übergänge zustande kommen, um dies in die Analyse mit einzubeziehen. Das damit einhergehende Bestreben und die zugrunde liegende Sichtweise auf Übergänge entsprechen dem Ansatz des sogenannten „Doing Transitions“ (Andresen et al., 2022; Walther et al., 2022), bei dem Übergänge als eine reflexive Praxis erachtet werden, in der soziale Zustandswechsel gestaltet und darüber immer wieder hergestellt werden (vgl. Andresen et al., 2022, S. 15). Das hier ersichtliche Prinzip der Gestaltung von Übergängen lässt im Kontext von Schule bereits darauf schließen, dass bei schulischen Übergängen somit immer eine pädagogische Dimension enthalten sein muss, die Lehrkräfte, Schüler*innen, Eltern und alle weiteren involvierten Personen in den Blick nimmt, die an den Übergängen beteiligt sind und diese mitgestalten. Dass es hierbei jedoch unterschiedliche Ausprägungen der Mitgestaltung gibt, wird deutlich, wenn Kessls (2022) Überlegungen hinsichtlich der institutionellen Rahmung von Übergängen herangezogen werden. Kessler (ebd., S. 61) führt diesbezüglich auf, dass gesellschaftliche Institutionen, zu denen auch die öffentlich verfassten Erziehungs- und Bildungsagenturen und somit auch Schulen gehören, das Potenzial der Ermöglichung von sozialer Teilhabe besitzen, deren tatsächliche Umsetzung jedoch zu hinterfragen ist. Denn konkrete Institutionalisierungsprozesse manifestieren und verfestigen soziale Ausschlusslogiken. Dies liegt der Auffassung zugrunde, dass soziale Zustandswechsel mit neuen Erwartungen und Anforderungen an die Subjekte verbunden sind. Diese müssen sich den Erwartungen stellen, Passungen erzeugen, sich diese aneignen oder sich zumindest mit ihnen auseinandersetzen (vgl. Andresen, Bauer & Walther, 2022, S. 16). Schulische Übergänge sind dabei komplexe, ineinander übergehende Phasen während einer durch einen permanenten Wechsel gekennzeichneten Schulzeit. Hierbei wird ein Bildungskontext sozial prozessiert verlassen und ein neuer Bildungskontext innerhalb der gleichen oder einer anderen Bildungsinstitution erobert. Unter diesen Umständen werden soziale, physische, psychische und kognitive Veränderungen verdichtet (vgl. Mays et al., 2018, S. 140). Dies lässt sich auch darauf zurückführen, dass die Schüler*innen nach dem Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule mit einem völlig veränderten sozialen Umfeld konfrontiert sind. Hinzu kommen Veränderungen auf der organisationalen Ebene, wie beispielsweise das Fachlehrerprinzip sowie divergierende fachliche Anforderungen und homogene Leistungsgruppen (vgl. Meyer & Gläser-Zikuda, 2020, S. 83). Es wird deutlich, dass sich die Erzeugung, Aneignung und Auseinandersetzung von Passungen als eine akteur*innenübergreifende Aufgabe in der Schule verstehen lässt. Letztlich bleiben jedoch die institutionellen Ordnungen auf der einen Seite und die Akteur*innen auf der anderen Seite verortet. Dieser Einsicht kommt auch die erziehungswissenschaftliche Übergangsforschung noch nicht ausreichend nach. Ferner sei es deshalb erforderlich Formen und Grade der Institutionalisierung in pädagogischen Kontexten und die damit verbundenen alltäglichen Ausschlüssen pädagogisch zu reflektieren. Für (angehende) Lehrkräfte bietet diese Reflexion im Konkreten die Möglichkeit einer pädagogisch-fachlichen Auseinandersetzung (vgl. Kessler,

2022, S. 62). So kann eine Auseinandersetzung aus einer übergeordneten Perspektive das Wechselspiel zwischen schulischem Übergang, der eigenen Verortung in dem System Schule sowie alle daran beteiligten Akteur*innen in den Blick nehmen.

3. Empirischer Teil

3.1 Datenerhebungsmethode und Sample

Zur Erforschung der Sichtweisen der befragten Lehrkräfte im Hinblick auf die Maßnahmen zur Erleichterung des Übergangs für Schüler*innen von der 4. Klasse in die 5. Klasse wurden leitfadengestützte Expert*inneninterviews durchgeführt. Hierbei lässt sich methodisch zunächst festhalten, dass die geführten Interviews als eine retrospektive Neukonfiguration der erinnerten Ereignisse im Lichte der aktuellen Interviewsituation aufgefasst werden können (vgl. Strübing, 2024, S. 89). Dabei werden Expert*innen befragt, die im zu untersuchenden Handlungsfeld eine besondere und exklusive Position einnehmen. Das Expert*inneninterview ist hierbei oftmals die einzige Form, um an bestimmte Informationen zu gelangen (vgl. Bogner & Menz, 2001, S. 462). Dabei wird die Expertise der Befragten nicht nur als bewusst verfügbar eingeschätzt, sondern gilt als in Routinehandlungen unbewusst eingeschrieben (vgl. ebd.). Es lässt sich ferner hinsichtlich des Leitfadens festhalten, dass dieser vorstrukturiert ist und offene gesprächsgenerierende Fragen enthält (vgl. König & Herzmann, 2023, S. 51). Dadurch kann gewährleistet werden, dass sowohl der Anspruch der Offenheit qualitativer Interviews als auch deren Strukturiertheit eingehalten wird (vgl. ebd.). Für die Untersuchung wurde ein an Helfferich angelehnter Leitfaden erstellt (vgl. Helfferich, 2011, S. 183). Der hinzugezogene Leitfaden beinhaltet sechs thematische Schwerpunkte. Zu Beginn wurden die Lehrkräfte zu ihrem allgemeinen und berufsbezogenen Werdegang befragt. Danach folgen die Themenblöcke: Wahrnehmung und Umgang der Lehrkräfte mit Schulformempfehlungen, Leistungsbewertung und deren Einfluss, Förderangebote für Schüler*innen, Schulformwechsel sowie die Wahrnehmung der Schulwahlentscheidung der Eltern sowie der Abschluss des Interviews.

Im Sinne des theoretischen Samplings im Zuge der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 70) wurde für die Untersuchung des vorliegenden Studienprojekts Vergleichsgruppen ausgewählt, die einer Minimierung beziehungsweise Maximierung hinsichtlich der Unterschiede und Ähnlichkeiten der untersuchten Kategorien und ihrer relevanten Daten dienen. Wenn ein Fall mit weiteren homogenen Fällen verglichen werden soll, dann muss im Rahmen des theoretischen Samplings sichergestellt sein, dass weitere homogene Fälle im Material vorhanden sind. Die entstandene Minimierung in der Gruppe führte zu einer maximalen Ähnlichkeit der Daten in Bezug auf die herausgearbeiteten Kategorien. Dadurch kann die Brauchbarkeit einer Kategorie verifiziert und grundlegende Eigenschaften generiert werden. Zudem kann eine Reihe von Bedingungen für die Abstufung einer Kategorie formuliert werden (vgl. ebd., S. 73). Das Sample meiner Untersuchung bildeten vier Lehrkräfte, die an meiner Praxissemesterschule tätig sind. Das zentrale Kriterium der Vergleichbarkeit waren hierbei essenzielle Berührungspunkte der Lehrkräfte zu den Schüler*innen der 5. Jahrgangsstufe beziehungsweise der Erprobungsstufe. Ferner wurde darauf geachtet, dass die befragten Lehrkräfte zum Zeitpunkt der Erhebung als Klassenlehrer*innen fungierten oder diese Rolle in der Vergangenheit übernommen hatten.

3.2 Datenauswertung

Aus datenschutzrechtlichen und forschungsethischen Gründen wurden alle Akteur*innen, Orte und Personen maskiert und pseudonymisiert. Zudem wurde für die Transkription der Interviews das Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2018) hinzugezogen. Im

Anschluss wurden die durchgeführten Interviews mittels der Grounded Theory ausgewertet.

Bei der Grounded Theory sind die Datensammlung, die Datenanalyse sowie die Theorieformulierung stark ineinander verschränkt (vgl. Böhm, 2017, S. 473). Dabei lässt sich die Grounded Theory als gegenstandsbegründete und gegenstandsverankerte Theorie übersetzen (vgl. ebd.). Hierbei fordert die Grounded Theory, dass eine Theorie unter Verzicht auf theoretische Vorannahmen aus den Daten selbst entwickelt werden soll (vgl. König & Herzmann, 2023, S. 72). Das Vorgehen der Grounded Theory zeichnet sich dadurch aus, dass streng sequenziell kodiert wird. In diesem mehrstufigen Kodierprozess werden die unterschiedlichen Kodierungen immer weiter abstrahiert, sodass ihr theoretischer Gehalt fortlaufend verdichtet wird.

In einem ersten Schritt werden beim offenen Kodieren Phänomene benannt und kategorisiert. Dabei werden die Daten in einzelne Teile aufgebrochen, gründlich untersucht und auf Ähnlichkeiten und Unterschiede hin verglichen. In einem zweiten Schritt werden beim axialen Kodieren Kategorien in Bezug auf jene Bedingungen spezifiziert, die das Phänomen verursachen. Dabei werden Zusammenhänge am Material herausgearbeitet. Das Ergebnis des axialen Kodierens stellt ein Kodierparadigma dar. Dadurch kann das untersuchte Phänomen über die Ermittlung von Dimensionen in seinem Kern herausgearbeitet werden (vgl. Strauss & Corbin, 1996). Durch das Kodierparadigma können somit die herausgearbeiteten Subkategorien durch einen Satz von Beziehungen verknüpft werden (vgl. ebd., S. 78).¹ Dadurch kann ein abstrakter Kategorienbezug im Hinblick auf das Phänomen ersichtlich werden. Folglich lässt sich festhalten, dass die Datenauswertung des empirischen Materials im Zuge des axialen Kodierens in ein Kodierparadigma gebracht wurde, wie in der untenstehenden Abbildung ersichtlich wird. Ein entsprechendes Beispiel aus dem erhobenen Material hinsichtlich der vorgenommenen Kodierungen sieht wie folgt aus:

Textstelle	Offene Kodierung	Axiale Kodierung
L1: „Zum einen machen wir die Einschulung vor den Sommerferien. Die Viertklässler kommen gemeinsam. Die sitzen schon mal zwei Stunden mit ihren neuen Klassenlehrern zusammen im Raum. Wenn die nach den Ferien kommen, haben die schon Bücher. Die haben schon gesehen, wer. Wer ist für sie zuständig? Sie kennen ihr Zimmer und sie kennen auch einen Teil ihrer Klassenkameraden, so dass nicht die ganzen Sommerferien lang eine Riesenspannung herrscht.“	Strukturierte und frühzeitige Einschulung zur emotionalen Entlastung Zeitliche Verkürzung des Übergangs von der 4. Klasse in die 5. Klasse Reduktion von Spannung und Nervosität der Viertklässler durch die Verkürzung der Wartezeit Steigerung der Orientierung für die Schüler*innen durch den schnellen und früheren Übergang	Strukturierte und frühzeitige Übergangsgestaltung zur Reduktion von Unsicherheit und Förderung der sozialen Integration der Schüler*innen

Abb. 1: offene und axiale Kodierung (eigene Darstellung)

¹ Hierbei wird das untersuchte Phänomen über die Dimensionen: ursächliche Bedingungen, Kontext, intervenierende Bedingungen, Handlung/Interaktion, Strategien sowie Konsequenzen (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 75), mit den damit verbundenen und herausgearbeiteten Kategorien in Beziehung zueinander gesetzt.

4. Ergebnisdarstellung

Anhand der empirischen Analyse lässt sich festhalten, dass alle vier Lehrkräfte ursächliche Bedingungen für den Übergang aufführen, die im Rahmen der Datenauswertung mittels der Grounded Theory als schwierigkeitserzeugende Kriterien identifiziert werden konnten. Diese herausgearbeiteten Kriterien lassen sich in die Kategorien Zusammensetzung der Schüler*innenschaft, Abweichung im Lern- und Arbeitsverhalten, soziale und emotionale Herausforderungen für Schüler*innen sowie die Art der Grundschulempfehlung einteilen.

Im Folgenden erfolgt eine interviewgestützte Analyse der schwierigkeitserzeugenden Kriterien: Art der Grundschulempfehlung sowie soziale und emotionale Herausforderungen für Schüler*innen. Die Analyse folgt hierbei einem streng sequenziellen, vergleichenden Verfahren, bei dem die herausgearbeiteten Kodierungen und Konzepte vorgestellt und die Fälle miteinander verglichen werden. Ferner liegt das weitere Augenmerk darauf, die aus dem Datenmaterial identifizierten Strategien, welche als Maßnahmen zur Förderung des Übergangs für Schüler*innen erachtet werden können, zu analysieren.²

4.1 Erschwerte Übergangsbewältigung von Schüler*innen durch die Art der Grundschulempfehlung

Ein wesentliches schwierigkeitserzeugendes Element für Schüler*innen beim Übergang ist die jeweilige zuvor ausgestellte Form der Grundschulempfehlung, die von allen vier befragten Lehrkräften wiederholt aufgegriffen wurde. Hinsichtlich der Grundschulempfehlungen herrscht bei allen befragten Lehrkräften Konsens darüber, dass vor allem eingeschränkte Gymnasialempfehlungen den Übergang und den weiteren Verlauf in der gymnasialen Erprobungsstufe erschweren und somit als ein wesentliches schwierigkeitserzeugendes Element erachtet werden. So führt L2 auf:

„Also das haben wir immer wieder, dass Kinder mit eingeschränkter Empfehlung da sind und sich in der 5. Klasse so schwertun. Und dann denkt man, ihr habt hier jetzt ein, zwei Jahre verloren.“ (L2, Z. 175–177).

An dieser Stelle wird die breit geteilte Sichtweise auch der anderen drei befragten Lehrkräfte deutlich. So führt die befragte Lehrkraft an dieser Stelle die vermeintliche Prognosequalität der Grundschulempfehlung für den Übergang und den weiteren schulischen Verlauf in der Erprobungsstufe an. Während sie darlegt, dass das Kollegium „immer wieder“ und somit stetig Fälle vorzuweisen hat, bei denen Schüler*innen aufgrund der eingeschränkten Gymnasialempfehlung Schwierigkeiten haben, wird diese für die Lehrkraft festgefahrene Erkenntnis mit dem Verlust von Lebensjahren in Verbindung gebracht. Durch die Thematisierung des Verlustes von Lebensjahren wird ersichtlich, dass dieser ausschließlich „hier“, also an dem Gymnasium aufgetreten ist. Gleichzeitig wird dadurch impliziert, dass der Verlust der Lebensjahre an einer anderen Schule und somit einer anderen Schulform nicht aufgetreten wäre. Zudem wird in dieser Passage deutlich, dass die Zuschreibung einer Prognosequalität der Empfehlung mit einer Legitimation des Lehrer*innenhandelns einhergeht, da die Art der Empfehlung als ein Kennzeichen dafür erachtet wird, wie schwierig oder weniger schwierig die Schüler*innen die 5. Klasse und den weiteren damit einhergehenden Bildungsweg bewerkstelligen können.

² An dieser Stelle sei angemerkt, dass auf Grund der begrenzten Länge dieses Beitrages keine Analyse der weiteren Dimensionen des Kodierparadigmas vorgenommen werden kann.

Auch andere Lehrkräfte tragen zur Festigung dieser Sichtweise bei. So führt L2 auf, dass die eingeschränkten Empfehlungen für das Gymnasium tendenziell für enorme Schwierigkeiten nach dem Übergang sorgen.

Kontext

- Verpflichtender Übergang für Schüler*innen nach der 4. Klasse
- Ausgestaltung des Übergangs seitens der Lehrkräfte
- Bewältigungsstrategien der Schüler*innen in der Übergangsphase

Phänomen

Unterstützung der Schüler*innen beim Übergang von der 4. Klasse in die 5. Klasse

Ursächliche Bedingungen

Schwierigkeitserzeugende Kriterien beim Übergang:

- Zusammensetzung der Schüler*innenschaft hinsichtlich der Lernvoraussetzung
- Abweichendes Lern- und Arbeitsverhalten im Vergleich zu der Grundschule
- Soziale und emotionale Herausforderungen für Schüler*innen
- Art der Grundschulempfehlung

Strategien

- Früherer Einschulungsprozess zur besseren Orientierung und sozialer Integration
- Schulformübergreifende Kooperation zwischen der Grundschule und der weiterführenden Schule
- Beratung durch Lehrkräfte beim Übergang
- Festigung von schulischen Förderangeboten nach dem Übergang (auch durch schüler*inneninitiierte Angebote)

Konsequenzen

- Engere schulformübergreifende Kommunikation zwischen Grundschule und weiterführende Schule
- Schwerpunktsetzung auf emotionale und soziale Integration der Schüler*innen in der Übergangsphase
- Festigung des Beratungsangebots

Intervenierende Bedingungen

- Schulformübergreifende Kooperation zwischen den Lehrkräften
- Strukturiertheit und Potenzial der angebotenen Fördermöglichkeiten seitens der Lehrkräfte
- Individuelle schüler*innenbezogene Voraussetzungen (Selbstständigkeit, Eigenverantwortlichkeit) beim Übergang und bei der Ergreifung von Fördermöglichkeiten
- Art der Grundschulempfehlung als prognostizierendes Merkmal hinsichtlich der Übergangsbewältigung

So heißt es: „[...] und jetzt hatten wir den ersten Elternsprechtag und da sitzen Eltern vor mir und sagen, wir haben eine eingeschränkte Empfehlung [...], die haben aber echt Startschwierigkeiten“ (L2, Z. 88–90). Hieran anknüpfend führt L4 aus, dass die Hinzuziehung des Grundschulzeugnisses sogar schon ausreiche, um mittels der dort ersichtlichen Noten, die sich im mittleren Notenfeld bewegen und somit eine eingeschränkte Gymnasialempfehlung darstellen, vorherzusagen, dass der Übergang nicht erfolgreich verlaufen wird. Diese Einschätzung wird durch eine Aussage von L3 untermauert: „Wenn ich ein Grundschulzeugnis sehe, wo nur Dreier und auch mal eine Vier drauf ist, dann kann wirklich, dann kann das in der 5. Klasse nichts geben.“ (L3, Z. 100–102).

Dieses schwierigkeiterzeugende Kriterium wird durch die Heranziehung der Leistungsvoraussetzungen im Gymnasium im Vergleich zur Grundschule begründet:

„[...] denn an der Grundschule, das ist ja eine Gesamtschule und wer da schon so große Probleme hat, der wird hier wahrscheinlich [...] höchstwahrscheinlich untergehen“ (L3, Z. 102–104).

Hier wird die Selektionsfunktion der Grundschulempfehlung deutlich. Dies geschieht durch einen Vergleich des Gymnasiums mit der Grundschule, die als heterogene Lerngruppe verstanden wird. Auch L2 greift die geforderten und mit der Gymnasialempfehlung verbundenen Ansprüche auf, mit denen die Schüler*innen konfrontiert werden. So führt L2 auf, dass „man enorm viel mitbringen müsse, um am Gymnasium zu bestehen“ (L2, Z. 90). Dieser durch die hohen fachlichen Anforderungen geprägte Übergang wird gleichzeitig als Rechtfertigung dafür angeführt, dass die Grundschulen vermeintlich „berechtigte Zweifel“ (L4, Z. 97) an einer Gymnasialempfehlung beziehungsweise einer eingeschränkten Empfehlung hätten. Dies wird in folgender Aussage von L4 deutlich:

„[...] sind es eben manchmal Schüler, die dann hier wirklich auch wirklich viele schlechte oder schwache Leistungen zeigen und dann auch wirklich kein gutes Feedback kriegen, weil die Noten immer wieder negativ ausfallen“ (L4, Z. 99–101).

4.2 Soziale und emotionale Herausforderungen für Schüler*innen beim Übergang in die 5. Klasse

Neben einer intendierten grundlegenden Umstellung des Arbeitsverhaltens auf dem Gymnasium im Vergleich zu der Grundschule werden von den befragten Lehrkräften die sozialen und emotionalen Komponenten der Schüler*innen benannt, die zur Übergangsgestaltung beitragen. Die Veränderungen auf der emotionalen Ebene ergeben sich laut L1 in erster Linie durch die Trennung von ehemaligen Lehrkräften als zentrale Bezugspersonen. Diese emotionalen Anpassungsprozesse lassen sich zudem auf das erweiterte Fächerangebot und die damit einhergehende Vielfalt an Lehrkräften zurückführen: „Mit einer neuen Fremdsprache, mit vielen fremden Lehrern oder neuen Lehrerinnen in der Grundschule sind es ja nur zwei oder drei“ (L1, Z. 82–84).

Durch die Thematisierung des Gefühls von Entfremdung gegenüber dem neuen Lehrpersonal auf dem Gymnasium wird deutlich, dass für die Schüler*innen eine doppelte Herausforderung auf der Schulebene besteht: ein erweitertes Fächerangebot mit neuen Fremdsprachen sowie der Kontakt zu Lehrkräften, zu denen noch kein emotionaler Bezug besteht, da sie aus der Grundschule weniger Lehrkräfte gewohnt sind. Die emotionalen und sozialen Aspekte der Schüler*innen werden nach L2 zudem als Voraussetzung für den Lernerfolg der Schüler*innen nach dem Übergang angeführt. So lässt sich nach L2 der individuelle Lernerfolg in der 5. Klasse an der emotionalen Reife festmachen, die sich im Lernverhalten der Schüler*innen widerspiegelt. So sagt L2: „Die einen sind sozial und emotional noch nicht so weit“ (L2, Z. 92).

4.3 Strategien – Maßnahmen zur Förderung des Überganges

Bezüglich der ausgewerteten Interviews konnten vier zentrale Kategorien hinsichtlich der Strategien identifiziert werden, die als erleichternde Maßnahmen seitens der Lehrkräfte erachtet werden:

- der *frühere Einschulungsprozess zur besseren Orientierung und sozialen Integration*,
- die *schulformübergreifende Kooperation zwischen der Grundschule und der weiterführenden Schule*,
- die *Beratung durch Lehrkräfte beim Übergang* sowie
- die *Festigung von schulischen Förderangeboten nach dem Übergang*.

Ein grundlegendes Verfahren zur Erleichterung des Übergangs bildet die Kernkategorie *früherer Einschulungsprozess als bessere Orientierung und soziale Integration* für die Schüler*innen. So findet die erste Zusammenkunft der Schüler*innen bevor der physische Übergang in die weiterführende Schule erfolgt, „[...] vor den Sommerferien statt“ (L1, Z. 32). Weiterhin berichtet L1: „Die Viertklässler kommen gemeinsam. Die sitzen schon mal zwei Stunden mit ihren neuen Klassenlehrern zusammen im Raum“ (L1, Z. 32–35). Durch diesen früheren Einschulungsprozess soll eine emotionale Entlastung der Schüler*innen sichergestellt werden sowie eine bessere soziale Integration in die Klassengemeinschaft sowie eine Identifikation von sozialen und individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen erfolgen. Dabei wird das frühzeitige Übergangsmanagement als eine präventive Handlungsstrategie erachtet, um Spannungen zu reduzieren, die beim Übergang entstehen.

„Wenn die nach den Ferien kommen, haben die schon Bücher. Die haben schon gesehen, wer. Wer ist für sie zuständig? Sie kennen ihr Zimmer und sie kennen auch einen Teil ihrer Klassenkameraden“ (L1, Z. 35–38).

An dieser Stelle wird deutlich, dass die Vorverlagerung bestimmter Übergangselemente nach L1 mit einer Steigerung der Orientierung für die Schüler*innen einhergeht. Damit solle in erster Linie erreicht werden, „dass nicht die ganzen Sommerferien lang eine Riesenspannung herrscht. Wie wird mein Leben aussehen nach den Sommerferien?“ (L1, Z. 38–39). Durch die Betonung des mit dem Übergang verbundenen emotionalen Drucks wird zudem die Bedeutung dieser lebensverändernden Phase ersichtlich.

4.4 Schulformübergreifende Kooperation zwischen der Grundschule und der weiterführenden Schule

Ein weiteres vielfach benanntes Kriterium zur Erleichterung des Übergangs auf der schulformübergreifenden Ebene ist der *Austausch mit den ehemaligen Grundschullehrkräften*. So wird auf einen direkten Dialog mit jenen Lehrkräften gesetzt, die die jeweiligen Schüler*innen bis Klasse 4 begleitet haben. Dadurch soll die Kooperation zwischen den Schulstufen und Schulformen gewährleistet werden. L1 führt in diesem Zusammenhang aus, dass es den Grundschullehrkräften, welche die Kinder abgegeben haben, zwar „egal sein könnte, es diesen aber nicht egal ist“ (L1, Z. 232). Dadurch wird seitens der Lehrkraft die enge Bindung der Grundschullehrkräfte zu den Schüler*innen hervorgehoben. Das primäre Ziel der Grundschullehrkräfte sei hierbei der schulformübergreifende Erfahrungsaustausch:

„Und dann wird über jedes Kind noch mal gesprochen. Wie ist es angekommen? Was braucht es vielleicht noch? Und das empfinde ich immer als enorme Bereicherung“ (L1, Z. 233–234).

An dieser Stelle wird ersichtlich, dass das Engagement der Grundschullehrkräfte mit einer enormen Wertschätzung seitens der Gymnasiallehrkräfte einhergeht, wobei ein sanfter Übergang durch den gemeinsamen Austausch gewährleistet werden kann. Gleichzeitig

können durch den Austausch mit den Grundschullehrkräften individuelle Schüler*innenbedürfnisse besser reflektiert werden, sodass eine gezielte Unterstützung möglich ist:

„Manche Dinge sind über die Schüler noch nicht klar. Zum Beispiel gab es einen Schüler in der 5. Klasse, der sehr viel gequatscht hat. Ich habe dann im November mit der Grundschullehrerin über ihn gesprochen. Es hat dann total geholfen, nachdem ich ihn dann näher an die Tafel gesetzt habe. Manchmal kommen da auch so Sachen noch raus, auf die man nicht gekommen wäre“ (L1, Z.218– 222).

L2 äußert zudem den Wunsch, die schulübergreifende Kooperation weiter auszubauen, indem praxisnahe Beobachtungen stattfinden:

„Wir hatten mal eine Zeit lang oder mal ein Jahr haben wir das gemacht, dass wir Erprobungsstufenlehrer zu den Grundschulen gegangen sind und uns da reingesetzt haben. Ja, das war gut“ (L2, Z. 385–387).

Weiterhin wird das Bestreben nach Kontinuität im Lernen und im Lernprozess der Schüler*innen geäußert, indem man „Methoden und Arbeitsweisen dann auch mehr vielleicht bei uns einbaut in unseren Unterricht“ (ebd., Z. 390). Dadurch kann nach L2 die Kontinuität des Lernverhaltens gewahrt bleiben.

4.5 Beratungsangebote durch Gymnasiallehrkräfte zur Förderung des Übergangs

Eine weitere Kategorie bildet *die Beratung durch Lehrkräfte beim Übergang*. Diese Beratungsangebote richten ihr wesentliches Augenmerk auf die jeweils ausgestellte Empfehlung. So führt L3 im Zuge des Beratungsbedarfs an:

„Bei einer reinen Gymnasialempfehlung ist es nicht nötig. Manche kommen trotzdem. Bei einer eingeschränkten Empfehlung oder einer Realschulempfehlung bieten wir diesen Beratungstermin an oder den setzen wir voraus“ (L3, Z. 82–84).

Deutlich erkennbar ist hierbei die unterschiedliche Handhabung der Grundschulempfehlungen als Voraussetzung für die Beratung. So ist ein Beratungstermin vor dem Übergang bei einer eingeschränkten Gymnasialempfehlung ein verbindliches Kriterium. Damit wird suggeriert, dass diejenigen Schüler*innen, welche eine uneingeschränkte Gymnasialempfehlung haben, mit einer gewissen Freiwilligkeit und Freiheit ausgestattet sind, da der Beratungstermin für sie nicht als verbindlich vorausgesetzt wird. Ferner wird die unterschiedliche Handhabung des Beratungsangebotes je nach Grundschulempfehlung auf die Eltern und ihre Einschätzung hinsichtlich ihrer Kinder ausgeweitet:

„Und dann sprechen wir mit den Eltern. Wir haben einen kleinen Bogen erstellt. Liest das Kind gerne? Wie viel liest es? Kann es zusammenhängende Texte gut verstehen? Kann es das auch vortragen? Wie ist die Arbeitseinstellung? Macht das Kind freiwillig und selbstständig Hausaufgaben? Muss man das Kind antreiben? Das ist so ein Fragenkatalog, den wir mit den Eltern durchgehen“ (L3, Z. 85–88).

Die dem Übergang in die 5. Klasse vorausgehende Beratung setzt eine grundlegende Einsicht in das potenziell im späteren Bildungsverlauf beobachtbare Lernverhalten der Kinder durch die Befragung der Eltern voraus. Ersichtlich wird an dieser Passage, dass die Eltern eine Beurteilung ihrer Kinder im Hinblick auf ihr Leseverhalten, ihr Arbeitsverhalten und ihre Selbstständigkeit abgeben müssen.

5. Fazit und Ausblick

Im Rahmen dieses Beitrages wurde der übergeordneten Frage nachgegangen: „Wie nehmen Lehrkräfte Maßnahmen zur Förderung der Schüler*innen beim Übergang von der 4. Klasse in die 5. Klasse wahr?“. Die Datenauswertung machte hierbei deutlich, dass eine Bandbreite von Maßnahmen seitens der Lehrkräfte eingesetzt wird, um diesen von Brüchen und Herausforderungen geprägten Übergang für Schüler*innen zu erleichtern. Die Aufarbeitung des theoretischen Hintergrundes verdeutlichte, dass es auf der praktischen Ebene zahlreiche Ansätze und Interventionen zur Unterstützung gibt. Dazu zählen beispielsweise gegenseitige schulformübergreifende Hospitationen, Kooperationen in multiprofessionellen Teams sowie die Zusammenarbeit von Lehrkräften in Netzwerken, was anschlussfähig an die vorangegangene Datenauswertung hinsichtlich der Identifizierung von Strategien ist. Die aus dem Datenmaterial und dem Kodierparadigma abgeleiteten Strategien und Konsequenzen lassen sich auf drei wesentliche Ebenen einteilen.

Auf der **Schulebene** wird der frühzeitige Einschulungs- und Kennenlernprozess als bessere Orientierung und Förderung der sozialen Integration der Schüler*innen beim Übergang angesehen. Auf der sich daraus ableitenden übergeordneten schulformübergreifenden Ebene werden Handlungsbedarfe bei der Kooperation zwischen der Grundschule und der weiterführenden Schule deutlich, die vermehrt von den Lehrkräften aufgegriffen werden. So ist es durch den Austausch mit den Grundschullehrkräften nach dem Übergang möglich, eine gezieltere individuelle Förderung für die Schüler*innen anzubieten und verstärkt auf die individuellen Bedürfnisse einzugehen.

Auf der **individuellen Schüler*innenebene** werden Maßnahmen nach dem Übergang eingeführt, welche von einer hohen Eigenverantwortung und Selbstständigkeit seitens der Schüler*innen geleitet sind.

Auf der **Elternebene** lassen sich zahlreiche Beratungsangebote verorten, die im Hinblick auf den Übergang und die Form der Grundschulempfehlung fortbestehen. So werden verbindliche Beratungstermine und Einschätzungen unter anderem zum Leseverhalten der Schüler*innen seitens der Eltern bei eingeschränkten Empfehlungen vorausgesetzt.

Die Vereinigung, Integration und der Vergleich der Sichtweisen der vier befragten Lehrkräfte zeigen zudem auf, wie die ursächlichen Bedingungen hinsichtlich schwierigkeiterzeugender Merkmale beim identifizierten Phänomen „Unterstützung der Schüler*innen beim Übergang von der 4. Klasse in die 5. Klasse“ von den Lehrkräften wahrgenommen werden. So wurden die erschwerte Übergangsbewältigung der Schüler*innen durch die Art der Grundschulempfehlung, die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft, Abweichungen im Lern- und Arbeitsverhalten im schulformübergreifenden Vergleich sowie soziale und emotionale Herausforderungen von Schüler*innen beim Übergang als wesentliche Kernkategorien identifiziert.

Insbesondere die Form der Grundschulempfehlung wird als wesentliches Kriterium dafür erachtet, inwiefern sich der Übergangsprozess und dessen Bewältigung vorhersagen lassen. Die hier ersichtlichen Erkenntnisse verdeutlichten in dieser Hinsicht, dass Lehrkräfte in der Art der Empfehlung ein wesentliches Kriterium dafür sehen, ob der Übergang letztlich erfolgreich beziehungsweise weniger erfolgreich verläuft. So wird aufgeführt, dass eine eingeschränkte Gymnasialempfehlung zu einer erschwerten Übergangsbewältigung seitens der Schüler*innen führt. Denn durch die Annahme und Aufführung hoher fachinhaltlicher, emotionaler und sozialer Anforderungen beim Übergang wird davon ausgegangen, dass eine eingeschränkte Gymnasialempfehlung dazu führe, diese Anforderungen kaum oder nur schwer bewältigen zu können. So lässt sich anhand von eingeschränkten Empfehlungen und dem zugehörigen Notenbild vorhersagen, dass der Übergang und die Integration der*des jeweiligen Schüler*in von Herausforderungen

geprägt sein werden. Auffällig ist in diesem Zusammenhang die Voreinstellung der Lehrkräfte gegenüber den Schüler*innen mit einer uneingeschränkten Gymnasialempfehlung, da diese als vermeintlich treffendes Prognosemittel für den weiteren erfolgreichen Bildungsverlauf erachtet wird.

Anknüpfend an die reflexive Übergangsforschung und das Konzept des „Doing Transitions“ (vgl. Andresen et al., 2022) ist hierbei kritisch zu hinterfragen, inwiefern die pädagogische Ausgestaltung des Übergangs durch die Lehrkräfte von einer derart antizipierten Richtwirkung der Grundschulempfehlung geleitet werden sollte. Die Datenauswertung im Rahmen der Grounded Theory verdeutlicht dabei eine auffällige Diskrepanz zu bisherigen theoretischen Annahmen, die sich bezüglich der Grundschulempfehlung lediglich auf die Wahl der Schulform der weiterführenden Schule beschränken. So lässt sich anhand der Datenauswertung festhalten, dass die Grundschulempfehlung eine weitaus tiefergehende und nachhaltig richtungsweisendere Funktion beim und nach dem Übergang in die Sekundarstufe I, insbesondere am Gymnasium, innehält.

Dies lässt sich auch mit der im Feld der Übergangsforschung verbreiteten Ansicht, dass Übergänge von physischen und psychischen Veränderungen geprägt sind, in Einklang bringen (vgl. Mays et al., 2018, S. 140) und aus der Sicht von Lehrkräften bestätigen. Außerdem wurde anhand der ausgewerteten Daten deutlich, dass die Veränderungen mit einer im Vorfeld vorhandenen Erwartungshaltung seitens der Lehrkräfte einhergehen, da diese wiederholt aufführten, dass das Gymnasium mit hohen fachlichen und emotionalen Anforderungen in Verbindung gebracht werden kann. Dies bezieht sich beispielsweise auf das Verlassen der Bezugspersonen in der Grundschule und das Kennenlernen von neuen Bezugspersonen sowie einer neuen sozialen Gruppe auf der weiterführenden Schule. Aufgrund der emotionalen und sozialen Herausforderungen wird die Relevanz von unterstützenden Maßnahmen deutlich, die auf den Übergang ausgerichtet sind.

Somit lässt sich abschließend festhalten, dass unterstützende Maßnahmen beim Übergang eine unbedingt akteur*innenübergreifende Aufgabe darstellen, bei der alle mitwirkenden Akteur*innen eine partizipative Rolle einnehmen sollten. Es sollte weiterhin reflektiert werden, inwiefern den vorangegangenen Grundschulempfehlungen hinsichtlich des weiteren schulischen Verlaufs auf der weiterführenden Schule ein zu hoher Stellenwert zugewiesen wird und wie prägend diese für den weiteren Bildungsverlauf wirklich sind.

Literaturverzeichnis

- Andresen, S., Bauer, P., Stauber, B., & Walther, A. (2022). Die Gestaltung und Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf. Grundzüge einer reflexiven Übergangsforschung. In S. Andresen, P. Bauer, B. Stauber, & A. Walther (Hrsg.), *Doing Transitions – die Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf* (S. 15–31). Juventa Verlag.
- Bogner, A., Menz, W. (2001). „Deutungswissen“ und Interaktion zu Methodologie und Methodik des theoriegenerierenden Experteninterviews. *Soziale Welt*, 52(4), 477–500.
- Böhm, A. (2017). Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In U. Flick, E. Kardoff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: ein Handbuch* (S. 475–484). Rororo Rowohlt's Enzyklopädie.
- Carle, U., & Herding, J. (2022). Von der Grundschule in die Sekundarstufe: Übergänge ressourcenorientiert gestalten (P. Büker, Hrsg.). W. Kohlhammer GmbH.
- DIE ZEIT (26. 09. 2025). Grundschulempfehlung: Schüler klagt erfolgreich gegen Leistungstest Kompass 4. DIE ZEIT. Abgerufen am 04. April 2026, von <https://www.zeit.de/news/2025-09/26/schueler-klagt-erfolgreich-gegen-leistungstest-kompass-4>.
- Dresing, T., Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*.
- Euteneuer, M. (2020). Familie, Bildungseinrichtungen und Übergänge. In J. Ecarius & A. Schierbaum (Hrsg.), *Handbuch Familie: Erziehung, Bildung und pädagogische Arbeitsfelder* (S. 253–270). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (28.06.2024). Sanfte Übergänge für den bestmöglichen Abschluss. *Gew-nrw.de*. Abgerufen am 03. April 2026, von <https://www.gew-nrw.de/neuigkeiten/detail/sanfte-uebergaenge-fuer-den-bestmoeglichen-abschluss>.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herding, J. (2024). *Der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe aus Kindersicht: Eine Längsschnittstudie zu Bewältigungsprozessen*. Schneider bei wbv.
- Herzmann, P., & König, J. (Hrsg.). (2023). *Forschungsmethoden im Lehramtsstudium: Zugänge und Perspektiven Forschenden Lernens*. UTB.
- Kessl F. (2022). Übergänge in pädagogischen Kontexten. Eine Reflexion der erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung. In S. Andresen, P. Bauer, B. Stauber, & A. Walther (Hrsg.), *Doing Transitions – die Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf* (S. 49–65). Juventa Verlag.
- Mays, D., Zielemann, H., Franke, S., Wichmann, M., & Metzner, F. (2018). Der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule im Kontext inklusiver Bildung. Ein Blick in die Forschung und Praxis. In R. Porsch (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen: Grundlagen für die Lehrerbildung, Fortbildung und die Praxis*. UTB.
- Meyer, S., & Gläser-Zikuda, M. (2020). Zur Bedeutung individueller und kontextueller Einflussfaktoren auf Lern- und Leistungsemotionen zu Beginn der Sekundarstufe –

eine mehrbenenanalytische Betrachtung. Zeitschrift für Bildungsforschung, 10(1), 81–102.

Munser-Kiefer, M., & Martschinke, S. (2018). Begriff, Bedeutung und Bewältigung des Übergangs auf die weiterführenden Schulen. In R. Porsch (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen: Grundlagen für die Lehrerbildung, Fortbildung und die Praxis* (S. 13–40). UTB.

Sartory, K., Järvinen, H., & Bos, W. (2013). Der Übergang von der Grundschule zum gegliederten Schulwesen – Chancen wahren und stärken. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten: Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 107–128). Waxmann.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2015). *Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I und Förderung, Beobachtung und Orientierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 (sog. Orientierungsstufe)*. Informationsschrift des Sekretariats der Kultusministerkonferenz. Abgerufen am 04. April 2026, von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_02_19-Uebergang_Grundschule-SI-Orientierungsstufe.pdf

Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Julius Beltz.

Strübing, J. (2024). *Qualitative Sozialforschung: Eine Komprimierte Einführung* (3. Aufl.). Gruyter Oldenbourg.

Tagesschau (01.04.2026). 15 Prozent schaffen Probeunterricht für Gymnasien in Brandenburg. Tagesschau. Abgerufen am 04. April 2026, von <https://www.tagesschau.de/inland/regional/brandenburg/rbb-15-prozent-schaffen-probeunterricht-fuer-gymnasien-in-brandenburg-102.html>

SCHAM ALS ERGEBNIS PÄDAGOGISCHER INTERAKTION

Inwiefern werden Situationen von Scham und Beschämung im Unterricht hergestellt?

Betreut durch: Dr.' Judith Lagies (Bildungswissenschaften)

Abstract

Der Beitrag fokussiert pädagogische Praktiken, die zur Entstehung beschämender Unterrichtssituationen beitragen. Scham wird dabei mit Wertenbruch und Röttger-Rössler (2011) als Form sozialer Angst definiert, die etwa das Versagen, das Nichterfüllen sozialer Erwartungen oder öffentliche Bloßstellung umfasst und so soziale Konformität fördert. Aufbauend auf der Annahme eines strukturellen Machtgefälles zwischen Lehrkräften und Schüler*innen (Helsper, 2016; Luhmann, 2002; Schumann, 2007) sowie theoretischen Überlegungen zu Scham als sozialem Machtmittel (Neckel, 1991) wird im Studienprojekt die Annahme abgeleitet, dass dieses Machtgefälle die Entstehung beschämender Situationen im schulischen Kontext begünstigt.

Das Studienprojekt untersucht anhand von Beobachtung und Audiografie einen Einzelfall, in dem verbale und nonverbale Adressierungen der Lehrkraft potenziell beschämend auf die Schüler*innen wirken und so Scham im Unterricht hergestellt wird. Die Daten wurden sowohl qualitativ inhaltsanalytisch (Kuckartz & Rädiker, 2022) als auch adressierungsanalytisch (Reh & Ricken, 2012) ausgewertet. Das Sample umfasst zwei Lehrkräfte, die in einer Berufskolleg-Klasse mit 16 Schüler*innen organisatorische, erzieherische und disziplinarische Angelegenheiten verhandeln.

Die Analyse zeigt, dass Beschämungsprozesse durch Markierungen, Abwertungen, Kritik, Moralisierungen und Ironie begünstigt werden. Diese Formen der Ansprache sind eng an Machtverhältnisse gebunden. Der institutionelle Vorteil der Lehrkraft erlaubt es, Normen zu stabilisieren, indem Abweichungen markiert und beschämend korrigiert werden. Zugleich verweisen die Befunde darauf, dass institutionelle Hierarchien, Abhängigkeiten und Sanktionierungspraktiken Schamprozesse strukturell fördern.

1. Einleitung

Emotionen spielen im Schulalltag eine wichtige Rolle, wenn es um den sozialen Status, das (akademische) Selbstbild und die Lernbereitschaft von Schüler*innen geht (Landweer, 1999; Bagozzi et al., 2003; Schumann, 2007). Dennoch wurden – abgesehen von Studien zur Prüfungsangst und neueren Arbeiten zu Leistungsemotionen – Emotionen im schulischen Kontext bislang vergleichsweise wenig erforscht (Stöhr & Schulze, 2024). Wenn gleich in den letzten Jahren ein wachsendes wissenschaftliches Interesse an ihrer Erforschung zu verzeichnen ist¹, gilt dies auch für die Emotion Scham, die im Zentrum des vorliegenden Studienprojekts steht.

Im Zuge dieses Studienprojekts wird folgender Forschungsfrage nachgegangen: „Inwiefern werden Situationen von Scham und Beschämung im Unterricht hergestellt?“. Der Fokus liegt dabei auf den interaktionalen und sprachlichen Mitteln, insbesondere auf den verbalen und nonverbalen Adressierungen in der Lehrkraft–Schüler*innen–Interaktion. Zudem wird der Annahme nachgegangen, dass das bestehende Machtgefälle zwischen Lehrkräften und Schüler*innen (Helsper, 2016; Luhmann, 2002; Schumann, 2007) die Entstehung von Scham begünstigt.

Das zweite Kapitel ordnet Scham theoretisch ein, grenzt sie von verwandten Emotionen ab und betrachtet sie im Kontext sozialer Konformität sowie der Lehrkraft–Schüler*innen–Beziehung. Das dritte Kapitel skizziert das Untersuchungsdesign einschließlich Sample, Erhebung und Auswertung. Kapitel vier präsentiert und diskutiert die Ergebnisse anhand eines Kategoriensystems und exemplarischer Unterrichtsausschnitte. Im fünften Kapitel erfolgt eine kritische Reflexion der methodischen Vorgehensweise, bevor abschließend die zentralen Befunde zusammengeführt sowie praxisbezogene Implikationen und weiterführende Forschungsfragen aufgezeigt werden.

Ziel des Projekts ist es, Beschämungsprozesse im schulischen Alltag sichtbar zu machen und Einflussfaktoren in der Lehrkraft–Schüler*innen–Interaktion zu identifizieren. Dadurch soll die Sensibilität für eine im Schulalltag oft unbemerkte, aber folgenreiche Emotion geschärft werden (Wertenbruch & Röttger-Rössler, 2011).

2. Theoretische Einordnung

Dieses Kapitel dient der theoretischen Einordnung zentraler Begriffe und Konzepte im Kontext von Scham und Beschämung, im schulischen Setting. Zunächst werden grundlegende Perspektiven auf Scham als soziale Emotion sowie deren Merkmale und Funktionen dargestellt. Anschließend wird die Bedeutung von Scham im schulischen Kontext mit Blick auf die Lehrkraft–Schüler*innen–Beziehung und bestehende Machtverhältnisse erläutert.

2.1 Scham, Beschämung und Konformität

Emotionen können nach dimensionalen oder kategorialen Kriterien eingeordnet werden (Frenzel, Götz & Pekrun, 2020, S. 213). Der dimensionale Ansatz unterscheidet zwischen Valenz (positiv vs. negativ) und Aktivierung (ruhig vs. erregt), während der kategoriale Ansatz Emotionen primären (Basisemotionen) oder sekundären (sozialen) Emotionen zuordnet (Frenzel, Götz & Pekrun, 2020, S. 213). Scham lässt sich dimensional als negativ-aktivierende Emotion einordnen, da sie als unangenehm erlebt wird und Handlungsimpulse auslösen kann. Kategorial gilt sie als soziale Emotion, da sie nicht angeboren ist wie etwa

¹ Siehe auch die Arbeiten zu Scham von Blumenthal (2018), Pekrun (2018), Spiegler (2023), Stöhr und Schulze (2024).

Angst oder Freude, sondern sozial erlernt wird, kulturell geprägt ist und in sozialen Kontexten entsteht (Frenzel, Götz & Pekrun, 2020, S. 213).

Wertenbruch und Röttger-Rössler (2011) beschreiben Scham „als eine im subjektiven Erleben unangenehme und somit negative Emotion, die sich in einem Individuum einstellt, wenn es realisiert, dass es zentralen sozialen Standards nicht genügt und relevante andere darum wissen“ (S. 245). Scham ist somit an soziale und gesellschaftliche Normen sowie an Öffentlichkeit gebunden.

Darüber hinaus beeinflusst Scham sowohl kognitive Prozesse als auch das Verhalten der Betroffenen. Schamerlebnisse können eine erhöhte Aufmerksamkeit für die eigene soziale Wahrnehmung hervorrufen und Sorgen über einen möglichen Statusverlust oder den sozialen Ausschluss verstärken (Neckel, 1993). Auch öffentliche Sichtbarkeit und sozialer Vergleich gelten als zentrale Faktoren für das Auftreten von Scham, insbesondere in hierarchischen Strukturen, in denen Statusunterschiede deutlich sichtbar werden (Smith et al., 2002).

Scham äußert sich häufig auch in beobachtbaren Verhaltensweisen. Gestik, Mimik und sprachlicher Ausdruck können dabei vom Schamermpfinden beeinflusst werden (Blumenthal, 2018). Verbale Hinweise können etwa Schweigen, knappe Antworten oder eine zitterige Stimme sein. Typische nonverbale Reaktionen umfassen Kopfsenken, Blickabwendung, eine zusammengesackte Körperhaltung oder Unruhe (Blumenthal, 2018). Auch Lachen oder Lächeln kann als Distanzierungsstrategie auftreten (Blumenthal, 2018). Darüber hinaus können physiologische Reaktionen wie Erröten oder Schwitzen auftreten, die häufig mit Scham assoziiert werden. Dennoch bleibt Scham für Außenstehende oft schwer zu erkennen, da viele dieser Reaktionen uneindeutig sind und zudem durch andere Emotionen wie Angst, Ärger oder Arroganz überdeckt werden können (Wurmser, 2013).

Die Abgrenzung von Scham zu verwandten Emotionen stellt eine weitere Herausforderung dar. So unterscheidet Döring (2015, S. 38) zwischen Scham und Peinlichkeit dahingehend, dass Peinlichkeit vor allem das situative Selbst („presented self“) betrifft, während Scham bei einem Angriff auf die Persönlichkeit („core self“) entsteht. Auch Scham und Schuld weisen Gemeinsamkeiten auf, da beide Emotionen aus Normverstößen hervorgehen, im Laufe des Lebens erlernt werden und sozial geprägt sind (Huber, 2018). Während Scham jedoch bei einer wahrgenommenen Schädigung der eigenen Person entsteht, tritt Schuld auf, wenn jemand erkennt, durch das eigene Handeln einer anderen Person geschadet zu haben (Schultheiss, 1997).

Über ihre individuelle emotionale Dimension hinaus erfüllt Scham auch eine soziale Funktion. Innerhalb des menschlichen Miteinanders kann sie regulierend wirken, da die Möglichkeit der Beschämung Regelverstöße unwahrscheinlicher macht (Wurmser, 2013; Spiegler, 2023). In diesem Sinne stabilisiert sie soziale Ordnung und trägt zur Funktionsfähigkeit von Gruppierungen bei (Spiegler, 2023). Gleichzeitig kann Scham jedoch auch als eine Art „soziale Waffe“ (Neckel, 1991, S. 182) eingesetzt werden, um Machtverhältnisse zu schaffen oder zu festigen. Ob bewusst oder unbewusst eingesetzt, unterstützt Beschämung das Fortbestehen hierarchischer Strukturen (Landweer, 1999). Ihre Wirksamkeit setzt dabei voraus, dass die Betroffenen den zugeschriebenen Misserfolg anerkennen und sich selbst dafür verantwortlich machen (Neckel, 1991). Andernfalls kann es zu Widerstand gegenüber Autorität und Normen kommen (Neckel, 1991).

Zusammenfassend wird deutlich, dass sowohl die schwierige Differenzierung gegenüber verwandten Emotionen als auch die geringe Sichtbarkeit von Scham die empirische Forschung sowie die pädagogische Praxis vor Herausforderungen stellen. Zugleich zeigt sich, dass Scham nicht nur als individuelle Emotion zu verstehen ist, sondern auch eine soziale Funktion erfüllt, indem sie Konformität fördert und soziale Ordnungen stabilisieren kann.

2.2 Scham und Macht in der Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung

Scham spielt eine bedeutsame Rolle in sozialen Beziehungen und ist auch im schulischen Kontext von großer Relevanz, da „insbesondere Heranwachsende, die sich in ihrem Umfeld erst noch positionieren und die sozialen Spielregeln erst noch erlernen müssen, für Schamgefühle besonders prädispositioniert sind“ (Wertenbruch & Röttger-Rössler, 2011, S. 242). Sowohl schulische Leistungs- und Verhaltensnormen als auch peerbezogene Erwartungen sind hier relevant. Verhalten, das in einem Kontext als regelkonform gilt, kann daher in einem anderen als Normverstoß wahrgenommen werden und Schamerfahrungen auslösen.

Bei der Durchsetzung der schulischen Leistungsnormen kommt Lehrkräften eine zentrale Rolle zu. Die Machtdynamiken innerhalb der Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung fallen strukturell zugunsten der Lehrkräfte aus. Sie können Anweisungen erteilen und Sanktionen verhängen (Helsper, 2016). Auch hinsichtlich Redeanteil, Autorität, Situationskontrolle und Deutungshoheit sind sie den Schüler*innen in der Regel überlegen (Luhmann, 2002). Vor diesem Hintergrund kann Beschämung – im Sinne Neckels (1991) – als eine „soziale Waffe“ (ebd., S. 182) genutzt werden, durch die Normabweichungen markiert und bestehende Machtverhältnisse stabilisiert werden.

Darüber hinaus verfügen Lehrkräfte über Macht durch Notenvergabe und damit über Einfluss auf schulische und berufliche Zukunftsaussichten sowie den sozialen Status von Schüler*innen (Schumann, 2007). Durch Leistungsbewertungen und die Vergabe von Abschlüssen nimmt die Schule eine hierarchische Einteilung in gesellschaftliche Statusgruppen vor, die für Schüler*innen weitreichende Konsequenzen haben kann, etwa eine Klassenwiederholung oder die Versetzung in eine niedrigere Schulform, und für Betroffene mit Schamerleben einhergehen kann (Schumann, 2007).

Wiederholt beschämende Interaktionen können das Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler*innen nachhaltig belasten. Dabei kommt der Qualität der Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung eine zentrale Bedeutung zu, da sie maßgeblich zu einem positiven Klassenklima sowie zur Leistungsmotivation der Lernenden beiträgt (Schumann, 2007). Dies gilt insbesondere für Schüler*innen mit geringem Anschluss an die Peergroup, für die eine unterstützende Beziehung zur Lehrkraft eine wichtige Ressource darstellen kann (Vagt & Oleschko, 2022). Ebenso kann negatives Lehrkraftverhalten gegenüber einzelnen Schüler*innen zu deren Ausgrenzung durch die Peers führen (Hendrickx et al., 2017).

3. Methodisches Vorgehen

Dieses Kapitel beschreibt das methodische Vorgehen der Studie. Zunächst werden das Forschungsinteresse sowie die Auswahl des untersuchten Falls erläutert. Anschließend wird die Datenerhebung im Rahmen einer ethnografisch geprägten teilnehmenden Beobachtung dargestellt. Abschließend wird das Vorgehen der Datenauswertung einschließlich der Entwicklung des Kategoriensystems und der adressierungsanalytischen Auswertung beschrieben.

3.1 Forschungsinteresse und Fallauswahl

Das Studienprojekt zielt darauf ab, pädagogische Praktiken im schulischen Kontext aufzuzeigen und zu analysieren, in deren Rahmen Scham bei Schüler*innen entstehen kann. Besonders relevant erscheint dieses Thema, da schulische Interaktionen häufig unter Bedingungen von Bewertung, Öffentlichkeit und asymmetrischen Rollenverhältnissen stattfinden und dadurch potenziell mit dem Entstehen von Scham bei Schülerinnen verbunden sein können, was sich unter anderem auf schulische Leistungen und das Wohlbefinden der Schüler*innen auswirken kann.

Auf Grundlage des erhobenen Datenmaterials werden Faktoren in der Lehrkraft-Schüler*innen-Interaktion herausgearbeitet, die zur Entstehung von Scham beitragen können. Im Zentrum steht die Frage, inwiefern soziale Dynamiken sowie Inhalt und Form von Adressierungen in schulischen Interaktionen Scham hervorrufen können. Untersucht wird, welche Situationen als potenzielle Schamauslöser gelten und wie Schüler*innen durch kommunikative Zuschreibungen in Positionen geraten, die ihr Selbstbild und Anerkennungserleben beeinflussen können. Zudem wird analysiert, inwiefern Machtasymmetrien in der Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung Scham begünstigen und wie Beschämung zur Stabilisierung hierarchischer Beziehungsstrukturen beitragen kann.

Für das Forschungsvorhaben wurden zwei Klassen über einen Zeitraum von fünf Monaten begleitet. Da Scham- und Beschämungssituationen nicht prognostizierbar sind, ließ sich der Beobachtungsumfang nicht im Vorfeld festlegen. Insgesamt wurden in beiden Klassen jeweils drei Unterrichtsstunden mithilfe von Beobachtungsbögen und Audioaufnahmen dokumentiert. Die Datenerhebung wurde nach diesen sechs Stunden abgeschlossen, da das Material als ausreichend erachtet wurde.

Für die Auswertung wird eine einzelne Unterrichtsstunde im Sinne einer kasuistischen Fallstudie herangezogen (Hummrich, 2016). Der kasuistische Ansatz versteht den Fall nicht als singuläres Ereignis, sondern als Verdichtung sozialer Strukturen. Sein Erkenntnispotenzial liegt darin, am konkreten Beispiel allgemeine gesellschaftliche und pädagogische Dynamiken sichtbar zu machen (Hummrich, 2016).

Das Sample umfasst eine Deutschstunde (Grundkurs) an einem Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen mit 16 Schüler*innen im Alter von 16 bis 19 Jahren, teilweise mit eingeschränkten Deutschkenntnissen. Die Auswahl erfolgte aufgrund der hohen Dichte potenziell beschämender Äußerungen sowie der verdichteten Sichtbarkeit typischer schulischer Interaktionsmuster.

3.2 Erhebungsmethode

Die Datenerhebung erfolgte in Form einer teilnehmenden Beobachtung und einer Autographie. Um das Verhalten der Beteiligten möglichst wenig zu beeinflussen, wurde die Interaktion auf ein Minimum reduziert, und die beobachtende Person hielt sich soweit möglich aus dem Unterrichtsgeschehen heraus. Dennoch ist zu berücksichtigen, dass die Anwesenheit der forschenden Person das beobachtete Geschehen potenziell beeinflussen kann.

Das Vorgehen ist ethnografisch geprägt, da das schulische Geschehen über mehrere Wochen im natürlichen Kontext beobachtet und durch Protokolle sowie Audioaufnahmen dokumentiert wurde (Kalthoff, 2003). Ethnografische Zugänge gelten als etablierte Methode zur Untersuchung sozialer Emotionen in ihrem natürlichen sozialen Kontext, da sie die Rekonstruktion von Interaktionsdynamiken und impliziten Bedeutungszuschreibungen im Alltag ermöglichen.²

Zur Dokumentation wurde ein zweigeteiltes Beobachtungsprotokoll erstellt (Anhang B, B1 & B2). Der erste Teil erfasst das Verhalten der Schüler*innen anhand der Kategorien non-verbale, verbale und physiologische Reaktionen. Die Schamindikatoren orientieren sich an Blumenthal (2018)³ und wurden den verschiedenen Kategorien zugeordnet.

Der zweite Teil des Protokolls erfasst das Verhalten der Lehrkraft, das potenziell zur Entstehung von Scham beitragen kann. Dabei werden drei Überkategorien berücksichtigt: die

² Weitere ethnographische Arbeiten zu Scham in der Schule: Spiegler, 2023; Wertenbruch & Röttger-Rössler, 2011; Blumenthal, 2014

³ Für eine nähere Erläuterungen zu Schamindikatoren nach Blumenthal (2018) siehe Kapitel 2.1 Scham, Beschämung und Konformität

Kommunikation zwischen Lehrkraft und Schüler*innen, der Umgang mit Privatsphäre und Individualität sowie mögliche Sanktionen.

Die Kategorisierung orientiert sich unter anderem an Stöhr und Schulze (2024), die als Auslöser schambehafteter Schulsituationen unter anderem die Offenlegung intimer Details, Abhängigkeit oder Ausgrenzungen in Beziehungen, Misserfolg, Kontrollverlust sowie fehlende Anerkennung benennen. Diese Auslöser sowie die in Kapitel 2 dargestellten theoretischen Überlegungen zu Scham bilden die Grundlage der im Beobachtungsbogen entwickelten Kategorien.

Im Bereich der Kommunikation werden insbesondere kritische Äußerungen oder das öffentliche Hervorheben von Fehlern erfasst. Solche Formen der Kritik können Scham hervorrufen, da sie das Gefühl vermitteln, Erwartungen nicht zu erfüllen und sozialen Standards nicht zu entsprechen – ein zentraler Auslöser von Scham im Sinne von Wertenbruch und Röttger-Rössler (2011).

Bezogen auf Individualität und Privatsphäre kann eine Ungleichbehandlung aufgrund persönlicher Eigenschaften als Angriff auf das persönliche Selbst bzw. das „core self“ (Döring, 2015, S.38) erlebt werden und somit Scham auslösen. Ebenso kann die Offenlegung privater Informationen vor der Klasse beschämend wirken (Stöhr & Schulze, 2024).

Das dritte Beobachtungskriterium orientiert sich an Helsper (2016) sowie Stöhr und Schulze (2024) und fokussiert Machtausübungen der Lehrkraft, etwa durch Sanktionen bei unerwünschtem Verhalten. Sanktionen können – insbesondere, wenn sie öffentlich erfolgen oder mit sozialer Abwertung verbunden sind – Scham hervorrufen. Zudem kann das Spannungsfeld zwischen schulischen Normen und denen der Peergroup Beschämung verstärken, etwa wenn Sanktionen wie Nachsitzen oder Klassenwiederholung als statusmindernd erlebt werden.

Die Sinneseindrücke wurden im Beobachtungsbogen zunächst möglichst umfassend dokumentiert, da zu Beginn des Forschungsprozesses noch nicht klar ist, welche Aspekte sich im weiteren Verlauf als bedeutsam erweisen (Breidenstein et al., 2020, S. 114). Die Notizen wurden entsprechend der vorgegebenen Kategorien farblich codiert (Anhang, B1 & B2). In der rechten Spalte wurden erste Kontextualisierungen und Interpretationsansätze festgehalten.

Ergänzend wurden Audioaufnahmen angefertigt und im Nachgang transkribiert. Tonaufnahmen gelten als zentral für die Analyse von Kommunikationsprozessen, da sie eine genaue Rekonstruktion sprachlicher Interaktionen ermöglichen (Breidenstein et al., 2020). Auf Videoaufnahmen wurde verzichtet, um Einwilligungsverweigerungen und mögliche Verhaltensveränderungen durch den Aufnahmeprozess zu vermeiden.

Die Einwilligung der Lehrkraft sowie aller Schüler*innen wurde vor Beginn eingeholt. Für Minderjährige erfolgte zusätzlich die Zustimmung der Erziehungsberechtigten. Zur Wahrung der Anonymität wurden Pseudonyme verwendet. Die Transkription erfolgte nach den einfachen Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2018).

3.3 Auswertungsmethode

Analysiert wird die Anfangsphase einer Deutschstunde (ca. 10 Minuten), die unmittelbar nach einer zuvor geschriebenen Englischklausur stattfand. Noch vor Unterrichtsbeginn kündigte die Lehrkraft gegenüber der Beobachterin an, eine Ansprache an die Klasse richten zu wollen.

Nach dem Eintreffen der Schüler*innen und einer kurzen Unterbrechung durch die Englischlehrkraft, die einen Verstoß gegen die Handyregelung thematisierte, begann die Deutschlehrkraft ihre vorbereitete Rede. Im Mittelpunkt standen Fehlzeiten, insbesondere

unentschuldigte Abwesenheiten, sowie die Bedeutung eines solchen Verhaltens für Schullaufbahn und berufliche Perspektiven.

Einzelne Schüler*innen wurden direkt angesprochen oder durch Rückfragen einbezogen, ein echter Dialog entwickelte sich jedoch nicht. Stattdessen folgte eine längere Ansprache der Lehrkraft, während die Schüler*innen überwiegend passiv blieben. Im Anschluss wurde ohne erneute Thematisierung in den regulären Unterricht übergeleitet.

Die analysierte Stunde ist durch einen überwiegend monologischen Sprechanteil der Lehrkraft gekennzeichnet und weist eine hohe Dichte potenzieller Schamauslöser auf. Aufgrund dieser Struktur wurde mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) ein Kategoriensystem (s. Tabelle 1) entwickelt, das als Grundlage für eine kategoriengeleitete Adressierungsanalyse nach Reh und Ricken (2012) diene. Die Kombination von qualitativer Inhaltsanalyse und Adressierungsanalyse erweist sich dabei als gewinnbringend: Während die Inhaltsanalyse das Material systematisch strukturiert, ermöglicht die Adressierungsanalyse eine vertiefte Erfassung der zugrunde liegenden Dynamiken von Normativität, Anerkennung und Macht. So können sowohl wiederkehrende sprachliche Muster als auch ihre Bedeutung für die Entstehung von Scham im Unterricht sichtbar gemacht werden.

Das Vorgehen folgt dem Ablaufmodell der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) und kombiniert deduktive Kategorien – angelehnt an das Beobachtungsprotokoll – mit induktiv aus dem Material entwickelten Kategorien.⁴

Insgesamt wurden vier thematische Überkategorien identifiziert: (K1) Aufzeigen unerwünschten Verhaltens, (K2) Abwertung, (K3) Einsatz sprachlicher Mittel und (K4) Erhalt der Rollen- und Machtverhältnisse, die jeweils weiter differenziert sind (s. Tabelle 1). Eine ausführliche Darstellung mit Definitionen findet sich im Anhang (A).

Hauptkategorie		Subkategorie
K1	Aufzeigen unerwünschten Verhaltens	▪ Verweis auf Fehlverhalten oder Regelverstoß ▪ Unterstellungen
K2	Abwertung	▪ Bloßstellung ▪ Beleidigende Äußerungen
K3	Einsatz sprachlicher Mittel	▪ Pauschalisierungen ▪ Apelle/Moralisierungen ▪ Einsatz rhetorischer Stilmittel
K4	Erhalt der Rollen- und Machtverhältnisse	▪ Darstellung von Frust und Ärger ▪ Aufzeigen drohender Konsequenzen ▪ Rechtfertigung der Maßregelungen und Schuldzuweisungen ▪ Hervorheben der Machtposition ▪ Einbezug Verbündeter

Tab. 1: Kategoriensystem (eigene Darstellung).

Die Codierung der transkribierten Audioaufnahme erfolgte auf dieser Grundlage. Mehrfachzuordnungen sowie Überlappungen von Codes wurden zugelassen (Kuckartz & Rädiker, 2022). Dieses Vorgehen trägt der Komplexität schulischer Interaktionen Rechnung und ermöglicht eine differenzierte Analyse von Beschämungsprozessen.

Das erhobene Datenmaterial wird entlang der entwickelten Kategorien adressierungsanalytisch untersucht und orientiert sich dabei am adressierungstheoretischen Ansatz nach Reh und Ricken (2012) sowie an den Überlegungen von Rose (2018). Die Adressierungsanalyse eignet sich besonders zur Untersuchung pädagogischer Interaktionen, da sie zent-

⁴ Für eine detaillierte Beschreibung des Vorgehens bei der Kategorienbildung siehe Phase 1–5 des Kapitels 5.4 „Detaillierte Beschreibung des Analyseprozesses“ in Kuckartz & Rädiker (2022, S. 132–143).

rale Konzepte wie Adressierung, Subjektivierung, Normativität und Anerkennung berücksichtigt. Um ihre Bedeutung und ihren analytischen Nutzen zu verdeutlichen, werden diese Konzepte im Folgenden näher erläutert und definiert.

Adressierung bezeichnet einen sozialen Prozess, der sowohl die Ansprache als auch die darauffolgende Reaktion (Re-Adressierung) umfasst (Rose, 2018). Im engeren Sinne handelt es sich um eine wechselseitige Interaktion zwischen den Anwesenden, in der Personen in bestimmte Rollen oder Positionen angesprochen werden (Leonhard et al., 2023; Reh & Ricken, 2012). Erst durch diese Zuschreibungen wird das Subjekt hervorgebracht; Adressierung geht der Subjektivierung somit voraus (Reh & Ricken, 2012).

Subjektivierung bezeichnet den Prozess, in dem Individuen durch diskursive Interaktionen sowie durch wirksame Wissens- und Machtordnungen bestimmte Subjektformen und -rollen einnehmen (Leonhard et al., 2023). Mit diesen Rollen sind spezifische Regeln, Praktiken und Erwartungen verbunden (Alkemeyer et al., 2014). Subjektivierung ist dabei kein abgeschlossener Zustand, sondern ein fortlaufender Prozess, in dem Individuen sich Normen unterwerfen, sie aushandeln oder überschreiben (Leonhard et al., 2023).

Die Annahme von Subjektpositionen setzt deren Anerkennung durch andere voraus (Reh & Rabenstein, 2012). Im schulischen Kontext zeigt sich dies etwa in peerbezogenen Zuschreibungen wie *beliebt*, *normal* oder *unbeliebt* (Reh & Rabenstein, 2012). Ob eine solche Anerkennung erfolgt, hängt von der Erfüllung rollenspezifischer Erwartungen und Praktiken ab. Anerkannt wird dabei stets nur eine bestimmte Rolle – nicht die Person in ihrer gesamten Individualität (Bedorf, 2010).

Nach Butler (2011) bedarf es bestimmter Normen, die festlegen, wer oder was überhaupt anerkenntbar ist. Bevor jemand als *gute*r* oder *schlechte*r* Schüler*in gilt, müssen entsprechende Maßstäbe existieren, an denen sich diese Zuschreibung orientiert (Butler, 2011). Sowohl Anerkennende als auch Anerkannte unterwerfen sich diesen Normen, die jedoch situativ immer wieder aktualisiert und bestätigt werden müssen (Reh & Rabenstein, 2012).

Die Adressierungsanalyse eignet sich besonders zur Untersuchung von Scham, da diese eng mit Bewertung, Anerkennung und Normbezug verbunden ist. Sowohl Scham als auch Adressierung sind an die Einhaltung oder Verletzung sozialer Erwartungen geknüpft. Ein besonderer methodischer Mehrwert dieser Perspektive liegt darin, dass Scham – als schwer direkt beobachtbare Emotion – über Formen der Adressierung und Rollenzuweisung im Interaktionsgeschehen empirisch sichtbar und damit analytisch operationalisierbar wird. Anhand der adressierungsanalytischen Rekonstruktion der Unterrichtssequenz wird daher untersucht, wie durch Formen der Ansprache und Rollenzuweisung Scham hervorgerufen werden kann und inwiefern solche Adressierungen zur Stabilisierung bestehender Ordnungen und Machtverhältnisse beitragen.

4. Ergebnisdarstellung und Diskussion

Die Ergebnisdarstellung orientiert sich an den identifizierten Hauptkategorien K1 bis K4: (K1) *Aufzeigen unerwünschten Verhaltens*, (K2) *Abwertung*, (K3) *Einsatz sprachlicher Mittel* sowie (K4) *Erhalt der Rollen- und Machtverhältnisse*. Diese werden jeweils durch mehrere Subkategorien weiter ausdifferenziert, die unterschiedliche Formen potenziell beschämender Interaktionen im Unterricht erfassen⁵. Ergänzend wird mit der Re-Adressierung eine weitere Analysekategorie berücksichtigt, die den Umgang der Schüler*innen mit entsprechenden Adressierungen in den Blick nimmt.

⁵ Siehe Anhang A für eine systematische Darstellung und Definition der Haupt- und Subkategorien.

Aufgrund des begrenzten Umfangs der Arbeit erfolgt innerhalb der einzelnen Hauptkategorien eine gezielte Fokussierung auf ausgewählte Subkategorien, die im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse als besonders schamrelevant erscheinen. Nicht alle im Material identifizierten Subkategorien werden daher ausführlich anhand von Beispielen dargestellt. Stattdessen werden exemplarische Sequenzen herangezogen, die typische Muster verdeutlichen und eine vertiefte Analyse ermöglichen.

4.1 Aufzeigen unerwünschten Verhaltens

Im Folgenden wird die Hauptkategorie K1 *Aufzeigen unerwünschten Verhalten* näher betrachtet. Innerhalb dieser Kategorie wird exemplarisch eine Äußerung aus dem Bereich der *Verweise auf Fehlverhalten oder Regelverstöße* analysiert, da Regelverletzungen unmittelbar an schulische Normen gebunden, öffentlich thematisiert und sanktionierbar sind und damit zentrale Schamauslöser wie Normbruch, soziale Sichtbarkeit und potenziellen Statusverlust bündeln (Wertenbruch & Röttger-Rössler, 2011).

„Ich war EINE WOCHE in Leeuwarden mit Herrn Breitenfeld. Und KEINER reicht mir vernünftig, außer so zwei, drei verlässliche, Gott sei Dank, Schülerinnen und Schüler, die mir die ganzen Atteste nachreichen.“ (Transkript, LK1)

Die Lehrkraft adressiert die Klasse zunächst kollektiv mit dem Vorwurf fehlender Atteste und hebt anschließend eine kleine Gruppe als *verlässlich* hervor. Dadurch entsteht eine Trennung zwischen einer defizitär markierten Mehrheit und einer positiv ausgezeichneten Minderheit. In Anlehnung an Smith et al. (2002) zeigt sich hier die schamverstärkende Wirkung sozialer Vergleiche innerhalb hierarchischer Strukturen: Lernende werden öffentlich als weniger zuverlässig und damit als statusniedriger positioniert.

Das Nachreichen von Attesten ist eine institutionalisierte Pflicht. Die potenzielle Scham entsteht durch die öffentliche Thematisierung der Missachtung dieser Regel vor relevanten Anderen – hier den Peers – und entspricht damit der von Wertenbruch und Röttger-Rössler (2011) beschriebenen Verletzung sozialer Standards.

Zugleich reproduziert die Lehrkraft die Machtasymmetrie der Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung. Sie entscheidet darüber, wer als verlässlich und wer als defizitär markiert wird. Damit hat die Beschämung der Lehrkraft nicht nur eine regulierende Funktion, sondern stützt auch die bestehende schulische Hierarchie und die Autoritätsposition der Lehrkraft (Landweer, 1999).

4.2 Abwertungen

Innerhalb der Überkategorie *Abwertungen* werden die Subkategorien *Bloßstellung* und *Beleidigende Äußerungen* unterschieden. Der Fokus liegt nachfolgend auf *Beleidigende Äußerungen*, da die im vorliegenden Beispiel stattfindende personalisierte Entwertung ein besonderes Beschämungspotenzial aufweist.

Im Kontext der Thematisierung von Fehlzeiten spricht die Lehrkraft einen Schüler namentlich an und fordert ihn zunächst zum Blickkontakt auf („Sie können mich auch angucken, nh?“, Transkript, LK1). Nachdem der Schüler dies bejaht, ergänzt sie die hier fokussierte Bemerkung: „Wenn Sie noch ein Gesicht haben.“ (Transkript, LK1)

Mit dieser Bemerkung wird der Schüler implizit als potenziell *gesichtslos* adressiert. Wie Yao et al. (2017) zeigen, fungieren die Begriffe *Gesicht*, *Ehre* und *Würde* in unterschiedlichen kulturellen Kontexten als Synonyme, die eng mit dem individuellen Selbstwertgefühl verknüpft sind. Die Äußerung stellt somit eine offensichtliche und öffentliche Abwertung dar, indem die Würde des Schülers infrage gestellt wird. Durch die negative Zuschreibung kann nach Krenn (2015) Scham entstehen, die wiederum das Selbstwertgefühl nachhaltig

beeinträchtigen kann. Es wird nicht lediglich ein Verhalten (fehlender Blickkontakt) kritisiert, sondern die Person selbst entwertet – eine Verletzung des „core self“ (Döring, 2015, S.38).

In Anlehnung an Neckel (1991) lässt sich diese Äußerung als Einsatz von Beschämung als „soziale Waffe“ (S.182) interpretieren. Durch die Verknüpfung von Würde mit der Erfüllung der Erwartungen der Lehrkraft (hier Blickkontakt als Zeichen von Aufmerksamkeit) wird eine Norm etabliert, die Gehorsam zur Voraussetzung von Anerkennung macht. Die bestehende Machtasymmetrie wird dadurch nicht nur reproduziert, sondern verstärkt. Schüler*innen stehen vor der Wahl, sich konform zu verhalten oder das Risiko öffentlicher Beschämung einzugehen.

4.3 Einsatz sprachlicher Mittel

Unter der Überkategorie *Einsatz sprachlicher Mittel* werden sprachliche Strategien erfasst, mit denen Lehrkräfte ihre Botschaften verstärken und bestimmte Wirkungen erzielen. Im Folgenden werden exemplarische Sequenzen analysiert, die den Einsatz sprachlicher Mittel im untersuchten Material veranschaulichen. Zunächst wird eine Aussage aus dem Bereich der *Appelle und Moralisierungen* betrachtet:

„Nehmen Sie es doch bitte ernst. Sie wollen doch in Richtung Ausbildung gehen. Sie wollen doch weiter Schule machen. Sie wollen vielleicht irgendwann in naher Zukunft, also sich weiterbilden, IRGENDWAS. Sie werden doch Wege einschlagen.“ (Transkript, LK1)

Die Aussage stellt einen eindringlichen Appell dar, der durch die wiederholte Verwendung von „doch“ (Transkript, LK1) rhetorisch verstärkt wird. Im Kern fordert die Lehrkraft, schulische Bildung als Grundlage für Ausbildung und berufliche Zukunft ernst zu nehmen. Die Schüler*innen werden dabei als grundsätzlich handlungsfähige Subjekte adressiert, zugleich jedoch implizit als solche markiert, die dieser Verantwortung bislang nicht gerecht werden. Damit werden ihre gegenwärtige Leistungsbereitschaft und ihre Zukunftsaussichten infrage gestellt.

Nach Krenn (2015) ist schulischer Erfolg in modernen Gesellschaften eng an die soziale Wertbestimmung von Personen gekoppelt, sodass mangelnde Ernsthaftigkeit der schulischen Performance gegenüber nicht nur kurzfristig als Normabweichung erscheint, sondern zugleich die gesellschaftliche Anerkennung und Zukunftschancen der Lernenden infrage stellt. Damit entsteht ein doppeltes Beschämungspotenzial. Einerseits entsteht Scham im Hier und Jetzt durch die öffentliche Sichtbarmachung als *nachlässige Lernende*, andererseits antizipierte Scham, da ein drohender schulischer und beruflicher Misserfolg mit Statusverlust und gesellschaftlicher Abwertung verbunden wird (Neckel, 1993).

Der Appell („Nehmen Sie es doch bitte ernst“, Transkript, LK1) aktiviert einen klassischen Schamauslöser, da eine Abweichung von schulischen Erwartungen öffentlich benannt wird und damit eine Normabweichung markiert wird (Wertenbruch & Röttger-Rössler, 2011). Die anschließende Moralisierung bettet diese Kritik in einen gesellschaftlichen Deutungsrahmen ein, indem Bildungserfolg als normativer Maßstab gesetzt wird. So wird nicht nur Verhalten eingefordert, sondern zugleich ein Ideal des leistungsorientierten, zukunftsverantwortlichen Subjekts etabliert.

Die anschließende Moralisierung („Sie wollen doch in Richtung Ausbildung gehen (...) Sie werden doch Wege einschlagen“, Transkript, LK1) lädt den Appell zusätzlich normativ auf, indem die Lehrkraft die fehlende Ernsthaftigkeit der Schüler*innen in einen größeren gesellschaftlichen Bedeutungsrahmen einbettet, in welchem Bildungserfolg als normativer Maßstab gesetzt wird. Diese Annahme entspricht Neckels (1993) Befunden zur hohen gesellschaftlichen Bedeutung schulischer Bildung und ihrer Rolle für die soziale Wertbestimmung von Personen. Schulischer Misserfolg kann demnach Statusverlust und soziale Abwertung nach sich ziehen und Scham auslösen (Schumann, 2007).

Scham entsteht hier aus dem Zusammenspiel von unmittelbarer Verhaltensforderung und normativer Aufladung: Der Appell verlangt Anpassung, während die Moralisierung den sozialen Druck durch den Verweis auf mögliche Zukunfts- und Statusverluste erhöht (Neckel, 1993; Krenn, 2015).

Die folgende Äußerung ist der Kategorie *Einsatz rhetorischer Mittel* zuzuordnen und verdeutlicht, wie rhetorische Strategien Normverletzungen sichtbar machen und Beschämung verstärken können: „(Lehrkraft wirft Fehlzeiten über den Beamer an, sodass es für Alle ersichtlich ist). Aber ich denke hier, unsere Spitzenreiter sind sehr bekannt, nh (...).“ (Transkript, LK1)

Adressierungsanalytisch erfolgt zunächst eine kollektive Ansprache, während einzelne Schüler*innen mit hohen Fehlzeiten durch die visuelle Darstellung indirekt hervorgehoben werden. Dadurch verlieren die Betroffenen die Kontrolle über ihre Selbstdarstellung, zugleich demonstriert die Lehrkraft ihre Verfügungsmacht über vertrauliche Informationen.

Die öffentliche Präsentation der Fehlzeiten kann als beschämende Praxis verstanden werden. Wie Stöhr und Schulze (2024) betonen, stellt die Preisgabe persönlicher Daten vor einer Gruppe eine Form der Beschämung dar, da vormals vertrauliche Informationen zur sozialen Bewertung freigegeben werden. Indem die Fehlzeiten für alle sichtbar gemacht werden, eröffnet die Lehrkraft den Peers die Möglichkeit, über die „Spitzenreiter“ (Transkript, LK1) zu urteilen.

Mit der ironischen Etikettierung als „Spitzenreiter“ (Transkript, LK1) nutzt die Lehrkraft ein rhetorisches Mittel, das einen positiv konnotierten Begriff ins Gegenteil verkehrt. Die betroffenen Schüler*innen werden so als *Beste im Regelbrechen* markiert. Dadurch entsteht eine Rangordnung, in der sie nicht mehr als individuelle Lernende, sondern als Negativbeispiele erscheinen. Die Ironie verschiebt den Fokus von sachlicher Kritik hin zu öffentlicher Bloßstellung und kann das Schamerleben intensivieren.

Die plakative Abwertung vor den Peers ist besonders bedrohlich, da Mitschüler*innen solche Markierungen häufig übernehmen (Hendrickx et al., 2017; Huber, 2011). Neben einer Verletzung des „core self“ (Döring, 2015, S.38) kann dies eine Ausgrenzung aus der Peer-group zur Folge haben und das Gefühl verstärken, den sozialen Standards nicht zu entsprechen (Wertenbruch & Röttger-Rössler, 2011). Wiederholte Situationen dieser Art begünstigen damit die Entstehung langfristiger und tiefgreifender Schamerfahrungen.

Auch hier lassen sich Rückschlüsse zu den Befunden von Smith et al. (2002) herstellen, wonach Scham insbesondere durch soziale Vergleiche und die öffentliche Sichtbarmachung von Abweichungen entsteht. Die ironische Etikettierung als „Spitzenreiter“ (Transkript, LK1) schafft einen Vergleichsrahmen, in dem die betroffenen Schüler*innen symbolisch auf eine niedrigere Position innerhalb der schulischen Hierarchie verwiesen werden.

4.4 Erhalt der Rollen- und Machtverhältnisse

Die Überkategorie K4 *Erhalt der Rollen- und Machtverhältnisse* umfasst Strategien, mit denen Lehrkräfte ihre Autorität sichern und ihre Position im schulischen Interaktionsgefüge stabilisieren. Dies lässt sich exemplarisch an der folgenden Äußerung verdeutlichen, in der durch den *Einbezug Verbündeter* sowie die *Darstellung von Frust und Ärger* entsprechende Dynamiken sichtbar werden:

„UNS, mit uns meine ich Herr Breitenfeld und mir, steht es hier, Leute. Wirklich. Uns steht es HIER.“ (Transkript, LK1)

Die Schüler*innen werden kollektiv und anklagend angesprochen. Die Anrede „Leute“ (Transkript, LK1) suggeriert zunächst Nähe in der Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung, während der verärgerte Tonfall – insbesondere durch die Wiederholung und Betonung von „HIER“ (Transkript, LK1) – eine deutliche Distanz markiert.

Die Lernenden erscheinen als Verantwortliche für die Überlastung der Lehrkräfte und werden implizit als *Störende* oder *Belastungsträger*innen* positioniert. Durch die wiederholte Betonung („Uns steht es HIER“, Transkript, LK1) wird der Vorwurf verstärkt. Die offen gezeigte Frustration signalisiert eine Verletzung zentraler schulischer Standards, auch wenn diese nicht explizit benannt werden. Die öffentliche Markierung als normabweichend kann nach Wertenbruch und Röttger-Rössler (2011) Scham auslösen.

Besonders wirksam ist der Einbezug einer weiteren Autoritätsperson. Mit der Bezugnahme auf „Herr Breitenfeld und mir“ (Transkript, LK1) verschiebt sich die Sprecher*innenposition von einer individuellen Beschwerde zu einem institutionellen *Wir*. Die Kritik erhält dadurch zusätzliche Legitimation und Gewicht.

Die Schüler*innen werden somit nicht nur einer einzelnen Lehrkraft, sondern einem Autoritätskollektiv gegenübergestellt. Diese Form der Adressierung verstärkt die hierarchische Differenz, reduziert Möglichkeiten zur Gegenrede und kann im Sinne von Smith et al. (2002) durch die Hervorhebung der statusmäßigen Unterlegenheit eine beschämende Wirkung entfalten.

Die folgende Äußerung ist der Kategorie *Rechtfertigung der Maßregelungen und Schuldzuweisungen* zugeordnet:

„Aber ich hoffe, es war für DIESES Schuljahr und für diesen restlichen Zeitraum einfach das LETZTE Mal, dass ich das SO darstellen musste. Und dass ich diese Worte fallen lassen musste.“ (Transkript, LK1)

Die Lehrkraft adressiert die Lerngruppe mahnend und kollektiv und positioniert sich zugleich als *Genötigte*. Durch das Modalverb *musste* stellt sie ihre Wortwahl als alternativlos dar und entlastet sich von Verantwortung.

Die Verwendung von „musste“ (Transkript, LK1) verweist auf das schulische Ordnungs- und Normsystem, das Sanktionen legitimiert und der Lehrkraft institutionelle Sanktionsmacht zuschreibt. Sie tritt damit als *institutionelle Wächterin* auf – eine Rolle, die selbst an normative Erwartungen wie die Aufrechterhaltung von Ordnung gebunden ist.

Indem sie ihr Verhalten als alternativlos darstellt, entlastet sie sich von Verantwortung und schreibt diese implizit den Schüler*innen zu, die sie zu dieser Reaktion *gezwungen* hätten. So wird die Beschämung als notwendige ordnungssichernde Maßnahme legitimiert. Auf diese Weise wird nicht nur Fehlverhalten sanktioniert, sondern zugleich die hierarchische Struktur und das schulische Regel- und Ordnungssystem stabilisiert: Lehrkräfte erscheinen als legitimierte Sanktionierende, während Schüler*innen die Maßnahmen hinzunehmen und Regelkonform zu handeln haben (Helsper, 2016; Schumann, 2007).

Die Verschiebung der Schuld für das Verhalten auf die Schüler*innen ist insbesondere interessant, wenn man die Entstehungsbedingungen von Schuld und Scham noch einmal betrachtet (s. Kapitel 2.1).

Nach Schultheiss (1997) entsteht Schuld, wenn eine Person einer Anderen Schaden zufügt und diesen als Folge des eigenen Handelns anerkennt. Überträgt man diese Logik auf die Situation, könnte die Lehrkraft angesichts ihrer abwertenden Äußerungen selbst Anlass zu einem Schuldgefühl haben, da sie sich der möglichen negativen Wirkung ihrer Worte bewusst zu sein scheint.

Statt jedoch Verantwortung für den potenziellen Schaden zu übernehmen, verschiebt sie diese argumentativ auf die Schüler*innen. Durch die Darstellung ihrer Wortwahl als notwendige Reaktion auf deren Verhalten entlastet sie sich von eigener Schuld. Der mögliche Schaden – etwa eine Verletzung der Würde oder des Selbstwertgefühls – wird implizit als selbstverschuldet konstruiert.

Gerade diese Zuschreibung ist für die Entstehung von Scham zentral. Nach Gibson (2016) tritt Scham auf, wenn eine Identitätsbedrohung dem eigenen Handeln zugeschrieben wird, während Demütigung entsteht, wenn sie als ungerechtfertigt erlebt wird. Indem die Lehrkraft den Schüler*innen die Verantwortung für ihre abwertende Ansprache zuschreibt, legt sie nahe, dass die Bedrohung ihrer Würde selbst verursacht sei.

Die Lernenden werden somit nicht nur als Normbrecher*innen markiert, sondern auch als Auslöser*innen der Sanktionen und negativen Emotionen der Lehrkraft positioniert – was das Beschämungspotenzial der Situation weiter verstärkt.

4.5 Re-Adressierung

Nach Rose (2018) umfasst Adressierung nicht nur die Ansprache selbst, sondern impliziert stets eine Re-Adressierung. Erst im Zusammenspiel beider Prozesse werden Subjektpositionen hergestellt und stabilisiert (Reh & Ricken, 2012). In schulischen Kontexten erfolgt Re-Adressierung nicht ausschließlich verbal, sondern auch über nonverbale Reaktionen wie Gestik, Mimik oder Schweigen.

In der vorliegenden Unterrichtssequenz finden nur wenige explizite Re-Adressierungen statt. Diese beschränken sich weitgehend auf Antworten einzelner Schüler*innen auf direkte Fragen oder namentliche Ansprachen der Lehrkraft, also eingeforderte Reaktionen. Abgesehen von diesen seltenen dialogischen Momenten bleibt eine verbale Re-Adressierung meist aus. Stattdessen reagieren die Schüler*innen überwiegend mit Schweigen und abgewandten Blicken, wie auch dem Beobachtungsprotokoll zu entnehmen ist (s. Anhang B1, grüne Markierungen).

Einerseits kann das Schweigen als Schutzstrategie gedeutet werden, um sich der Beschämung und weiteren Aufmerksamkeit zu entziehen (Li et al., 2024), andererseits kann es als implizite Anerkennung der Hierarchie und des Machtgefälles verstanden werden (Neckel, 1991). Reh und Ricken (2012) betonen, dass auch Verweigerung oder Schweigen Formen aktiver Positionierung darstellen. Die Schüler*innen nehmen somit eine Position ein – jedoch eine des Rückzugs und der Nicht-Teilnahme.

Auf die Nachfragen der Lehrkraft, ob sich jemand zu den Anschuldigungen äußern möchte, erfolgt keine Reaktion. Dies überrascht wenig, da der vermeintliche Rechtfertigungsraum durch suggestive Formulierungen wie „Liegt es an der Motivationslosigkeit?“ (Transkript, LK1) oder „Liegt es daran, dass Sie keinen Bock haben?“ (Transkript, LK1) bereits eingeschränkt wird. Solche Fragen eröffnen keinen echten Handlungsspielraum, sondern unterstellen negative Motive und erschweren eine alternative Darstellung der Situation. Eine ernsthafte Stellungnahme wird dadurch verunmöglicht.

Auch Schumann (2007) beschreibt Schweigen als verbreitete Strategie im Umgang mit Scham. Angesichts der Abhängigkeit von der Lehrkraft etwa durch Notenvergabe, Sanktionen und Einfluss auf Bildungsabschlüsse (Schumann, 2007.; Helsper, 2016) sind die Handlungsspielräume der Schüler*innen begrenzt. Offene Gegenrede erscheint riskant, während Schweigen oder Blickabwendung als vergleichsweise *sichere* Reaktionsformen gewählt werden (Hilgers, 2012; Vanderheiden & Mayer, 2023).

Die Schüler*innen agieren somit in einem engen Rahmen, in dem Anpassung weniger sanktioniert wird als Widerstand

5. Methodische Reflexion

Methodisch erwies sich die Kombination aus qualitativer Inhaltsanalyse und Adressierungsanalyse als geeignet für die differenzierte Rekonstruktion von Beschämungsprozessen. Während die Inhaltsanalyse wiederkehrende Muster systematisch strukturierte und vergleichbar machte, eröffnete die Adressierungsanalyse eine vertiefte Einsicht in die Dynamiken von Normativität, Anerkennung und Macht innerhalb der konkreten Interaktion. Dadurch konnten nicht nur einzelne Äußerungen beschrieben, sondern deren Einbettung in übergeordnete soziale Ordnungen sichtbar gemacht werden.

Scham als nach innen gerichtete Emotion bleibt jedoch nur indirekt zugänglich. Rekonstruiert wurden daher vor allem potenziell beschämende Interaktionsbedingungen und beobachtbare Reaktionen. Nonverbale Hinweise wie Schweigen oder Blickabwendung sind mehrdeutig, liefern jedoch wichtige Hinweise auf mögliche Beschämungsprozesse. Die Auswertung erfolgt aus der Perspektive der forschenden Person und stellt daher eine interpretative Rekonstruktion des Materials dar, die durch die jeweilige analytische Perspektive mitgeprägt ist.

Als kasuistische Einzelfallanalyse ist die Untersuchung nicht im statistischen Sinne generalisierbar. Ihr besonderer Erkenntniswert liegt jedoch gerade darin, strukturelle Mechanismen exemplarisch sichtbar zu machen und theoretisch fundierte Einsichten zu gewinnen, die auf vergleichbare schulische Kontexte übertragbar diskutiert werden können.

6. Fazit und Ausblick

Die leitende Fragestellung dieses Studienprojekts lautet: Inwiefern werden Situationen von Scham und Beschämung im Unterricht hergestellt?

Die Analyse zeigt, auf welche Weise Scham in schulischen Interaktionen hervorgebracht wird. Identifiziert werden konnten insbesondere Mechanismen wie die öffentliche Markierung von Normverstößen, soziale Vergleichsrahmen, personalisierende Abwertungen sowie rhetorische und moralische Rahmungen von Verhalten. Ironische Zuschreibungen wie „Spitzenreiter“ (Transkript, LK1), das Vorführen von Fehlzeiten oder abwertende Äußerungen der Lehrkraft machten Normabweichungen sichtbar, stellten soziale Vergleichsrahmen her und griffen die Betroffenen in ihrer Persönlichkeit an, indem Würde und Selbstwert infrage gestellt wurden. Scham erwies sich dabei als soziales Steuerungsinstrument, das Normdurchsetzung unterstützt und hierarchische Strukturen stabilisiert.

Zugleich zeigte sich, dass Beschämung nicht allein auf individueller Autorität beruht, sondern institutionell verankert ist. In ihrer Rolle als institutionelle Wächterin ist die Lehrkraft für Ordnungssicherung, Leistungsbewertung und Regelkonformität verantwortlich. Die Abhängigkeit der Lernenden von Noten, Sanktionen und Abschlüssen erzeugt strukturelle Unterlegenheit, die in Beschämungssituationen wirksam wird. Der Einbezug weiterer Autoritätspersonen verstärkte diese Dynamik. Damit konnte auch die Hypothese bestätigt werden, dass Machtasymmetrie ein zentraler Ermöglichungsraum für Schamentstehung ist.

Die Reaktionen der Lernenden beschränkten sich überwiegend auf Schweigen und Blickabwendung. Diese Re-Adressierungen können als Schutz vor weiterer Bloßstellung verstanden werden, reproduzieren jedoch zugleich die bestehende Machtordnung.

Die Befunde verdeutlichen die Ambivalenz von Scham: Sie kann soziale Ordnung sichern, gefährdet jedoch bei instrumentellem Einsatz Selbstwert, Motivation und Teilhabe. Von Lehrkräften kann Beschämung als Mittel der Normdurchsetzung eingesetzt werden, während sie für die betroffenen Schüler*innen eine Erfahrung sozialer Unterordnung darstellt,

die Selbstwert, Motivation und Teilhabe beeinträchtigen kann. Zugleich wird durch solche Beschämungspraktiken das bestehende Machtgefälle im Unterricht nicht nur sichtbar, sondern auch reproduziert. Entscheidend ist daher weniger die Existenz von Scham als ihre kommunikative Herstellung und Einbettung in asymmetrische Machtverhältnisse.

Für die Praxis ergibt sich die Notwendigkeit, Lehrkräfte für die Wirkung von Adressierungen zu sensibilisieren und alternative Formen der Normdurchsetzung zu entwickeln. Zugleich sollte die institutionelle Ebene reflektiert werden, da schulische Bewertungsstrukturen Beschämung begünstigen können.

Ausblickend stellen sich Fragen nach den langfristigen Folgen wiederholter Beschämung, nach Bewältigungsstrategien von Schüler*innen sowie nach der systematischen Verankerung einer schamsensiblen Unterrichtskultur in der Lehrer*innenbildung. Ebenso erscheint es sinnvoll, weitere Fälle vergleichend zu analysieren und auch die Perspektiven der betroffenen Schüler*innen einzubeziehen, um die rekonstruierten Mechanismen von Beschämung und deren Wirkung auf das Erleben der Lernenden differenzierter zu verstehen.

Literaturverzeichnis

- Alkemeyer, T., Budde, G., & Freist, D. (2014). *Selbst-Bildungen: Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (1. Aufl.). transcript Verlag.
- Bagozzi, R. P., Verbeke, W., & Gavino Jr, J. C. (2003). Culture moderates the self-regulation of shame and its effects on performance: The case of salespersons in the Netherlands and the Philippines. *Journal of applied psychology*, 88(2), 219.–233.
- Bedorf, T. (2010). *Verkennende Anerkennung: Über Identität und Politik*. Suhrkamp.
- Blumenthal, Sara-Friederike. (2014). *Scham in der schulischen Sexualaufklärung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Blumenthal, S. F. (2018). *Ethnographisches Forschen zu Affekten: Eine methodische Annäherung an Scham*. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (397–412). Springer VS.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2020). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung*. utb GmbH.
- Butler, J. (2011). *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen* (1. Aufl.). suhrkamp.
- Döring, J. (2015). *Peinlichkeit. Formen und Funktionen eines kommunikativ konstruierten Phänomens* (1. Aufl.). transcript Verlag.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Selbstverlag.
- Frenzel, A. C., Götz, T., & Pekrun, R. (2020). *Emotionen*. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., 211–232). Springer.
- Gibson, M. (2016). Constructing pride, shame, and humiliation as a mechanism of control: A case study of an English local authority child protection service. *Children and Youth Services Review*, 70(1) 120–128.
- Helsper, W. (2016). *Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz*. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (103–125). Waxmann.
- Hendrickx, M. M., Mainhard, T., Oudman, S., Boor-Klip, H. J., & Brekelmans, M. (2017). Teacher behavior and peer liking and disliking: The teacher as a social referent for peer status. *Journal of Educational Psychology*, 109(4), 546–558.
- Hilgers, M. (2012). *Scham: Gesicht eines Affekts* (4. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht
- Huber, C. (2011). Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen könnten. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(1), 20 – 36.
- Huber, M. (2018). Emotionale Markierungen: Zum grundlegenden Verständnis von Emotionen für bildungswissenschaftliche Überlegungen. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (91–110). Wiesbaden: Springer VS.
- Hummrich, M. (2016). Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In M. Hummerich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (13–37). Springer.

- Kalthoff, H. (2003). Beobachtende Differenz. Instrumente der ethnografisch-soziologischen Forschung/Observant Difference. Instruments of Ethnographic-Sociological Research. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(1), 70–90.
- Krenn, M. (2015). *Symbolische Gewalt und Bildungsbenachteiligung. Zum sozialen Beschämungspotential von Schriftsprache*. In I. Erler, M. Krenn & M. Rittberger (Hrsg.), *Bildungsdünkel. Bildung als Distinktion und soziale Beschämung* (52–67). Studien Verlag Innsbruck.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Landweer, H. (1999). *Scham und Macht: Phänomenologische Untersuchungen zur Sozialität eines Gefühls*. Mohr Siebeck.
- Leonhard, T., Güvenç, E., Leonhard, M., & Müller, A. (2023). Adressierungsanalyse als Methode der Forschung zur Lehrpersonenbildung: Systematische Schärfungen und methodische Varianten. *Forum Qualitative Sozialforschung* 24(3).
- Li, W., Ng, F. F. Y., & Chiu, C. D. (2024). When parents are at fault: Development and validation of the parental guilt and shame proneness scale. *Journal of Personality assessment*, 106(5), 595–608.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* (1. Aufl.). Suhrkamp.
- Neckel, S. (1991): *Status und Scham: Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit* (1. Aufl.). Campus Frankfurt/ New York.
- Neckel, S. (1993). *Achtungsverlust und Scham. Die soziale Gestalt eines existentiellen Gefühls*. In H. Fink-Eitel (Hrsg.): *Zur Philosophie der Gefühle* (1. Aufl., 244–265). Suhrkamp.
- Pekrun, R. (2018). *Emotion, Lernen und Leistung*. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (215–231). Springer VS.
- Reh, S., & Rabenstein, K. (2012). *Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen: Empirische Explorationen zur Norm der Selbständigkeit*. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.) *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (225–246). Springer VS.
- Reh, S., & Ricken, N. (2012). *Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung*. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.) *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (35–56). Verlag Barbara Budrich.
- Rose, N. (2018). *Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse*. In A. Geimer, S. Amling & S. Sosancic (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung: Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (65–85). Springer.
- Scheff, T. J. (2000). Shame and the social bond: A sociological theory. *Sociological theory*, 18(1), 84–99.
- Schultheiss, C. (1997). *Scham und Normen. Überlegungen aus sozialwissenschaftlicher und analytisch-philosophischer Sicht*. In R. Kühn, M. Raub & M. Titze (Hrsg.), *Scham – ein menschliches Gefühl. Kulturelle, psychologische und philosophische Perspektiven* (97–110). Westdeutscher Verlag.
- Schumann, B. (2007). *„Ich schäme mich ja so!": Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle"*. Klinkhardt.

- Smith, R. H., Webster, J. M., Parrott, W. G., & Eyre, H. L. (2002). The role of public exposure in moral and nonmoral shame and guilt. *Journal of personality and social psychology*, 83(1), 138.
- Spiegler, J. (2023). *Beschämungen im Unterricht der Grundschule. Eine Ethnographie der Scham*. (Doctoral dissertation, Universität zu Köln). Kölner UniversitätsPublikations-Server. <http://kups.ub.uni-koeln.de/id/eprint/64558>
- Stöhr, W., & Schulze, G. C. (2024). Die Emotion Scham in der Schule: Schulische Schamsituationen aus der Perspektive ehemaliger Schüler: innen. *Journal für Psychologie*, 32(1), 51–72.
- Vagt, I., & Oleschko, S. (2022). *Gelingende Beziehungsgestaltung im Unterricht*. In S. Oleschko, K. Grannemann & A. Szukala (Hrsg.), *Diversitätssensible Lehrer*innenbildung. Theoretische und praktische Erkundung* (73–83). Waxmann.
- Vanderheiden, E., & Mayer, C. H. (2023). *Eine Einführung in den Wert der Scham–Erkundung einer Ressource im Kontext von Gesundheit und Kultur*. In E. Vanderheiden & C.H. Mayer (Hrsg.), *Der Wert der Scham: Die Erforschung einer Gesundheitsressource in kulturellen Kontexten* (1–42). Springer.
- Wertenbruch, M. & Röttger-Rössler, B. (2011). Emotionsethnologische Untersuchungen zu Scham und Beschämung in der Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(2), 241 – 257.
- Wurmser, L. (2013). *Die Maske der Scham: Die Psychoanalyse von Schamaffekten und Schamkonflikten* (5 Aufl.). Springer.
- Yao, J., Ramirez-Marin, J., Brett, J., Aslani, S., & Semnani-Azad, Z. (2017). A measurement model for dignity, face, and honor cultural norms. *Management and Organization Review*, 13(4), 713–738.

Anhang

Anhang A: Kategoriensystem

L= Lehrkraft

Hauptkategorien	Subkategorien	Definition
Aufzeigen unerwünschten Verhaltens	Verweis auf Fehlverhalten oder Regelverstoß	L benennt konkretes, beobachtbares Verhalten, das den (Verhaltens-) Regeln oder Absprachen widerspricht (z. B. Störungen, Zuspätkommen).
	Unterstellungen	L schreibt Schüler*innen Handlungen, Absichten oder Charaktereigenschaften zu, ohne dass diese belegbar oder nachprüfbar sind.
Abwertung	Bloßstellung	Einzelne Schüler*innen werden von der L öffentlich (negativ) hervorgehoben und vorgeführt (z. B. namentlich aufgerufen oder als Beispiel für unerwünschtes Verhalten angeführt).
	Beleidigende Äußerungen	L wertet einzelne Schüler*innen oder die gesamte Klasse durch ihre Äußerungen ab.
Einsatz sprachlicher Mittel	Pauschalisierungen	L schließt von (negativem) Verhalten einzelner Schüler*innen auf die gesamte Klasse.
	Apelle/Moralisierungen	L fordert zur Verhaltensänderung auf; häufig mit moralischer Bewertung.
	Einsatz rhetorischer Stilmittel	L nutzt gezielt rhetorische Stilmittel wie Ironie, rhetorische Fragen und Übertreibungen, um auf unerwünschtes Schüler*innenverhalten oder die Missachtung von Regeln aufmerksam zu machen.
Erhalt der Rollen- und Machtverhältnisse	Darstellung von Frust und Ärger	L äußert Frustration oder Ärger/Wut über Schüler*innenverhalten.
	Aufzeigen drohender Konsequenzen	L kündigt Strafen, Nachteile und Konsequenzen bei unerwünschtem Verhalten an.
	Rechtfertigung der Maßregelungen und Schuldzuweisungen	L rechtfertigt die eigenen (beschämenden) Maßnahmen, indem den Schüler*innen selbst die Verantwortung hierfür zugeschrieben wird.
	Hervorheben der Machtposition	L betont ihre Machtposition hinsichtlich Notenvergabe, Dokumentation von Regelverstößen oder der Erteilung von Sanktionen.
	Einbezug Verbündeter	L bezieht weitere Personen ein, die (vermeintlich) die Meinung teilen oder über das unerwünschte Verhalten Bescheid wissen.

Tab.. 2: Kategoriensystem mit Definitionen (eigene Darstellung).

Anhang B: Beobachtungsprotokolle

B1: Beobachtungsbogen Schamindikatoren Schüler*innenverhalten

Schüler*innenverhalten	Beobachtung	Interpretation
Nonverbale Reaktionen/Anzeichen (Körperhaltung, Gestik, Mimik): Schweigen, Senken des Kopfs, kein oder inkonsistenter Blickkontakt, Zusammen-sacken, Zappeln, Lachen oder Lächeln Verbale Reaktionen/Anzeichen (Sprache): knappe Antworten, leises Sprechen, Versprecher Physiologische Reaktionen/Anzeichen: Errötung des Gesichts, Ohren und Halses, Schwitzen	Beginn der Aufnahme (11:39). L ist schon etwas früher im Klassenzimmer und warnt Beobachterin vor, dass sie eine ernste Ansprache an die S machen möchte und einige S besonders namentlich hervorheben möchte. L fragt, ob B das bereits aufnehmen möchte. B erwidert, dass sie das mit Einverständnis der L gerne mitaufnehmen würde, da eine authentische Stunde gewünscht ist. Die Englischlehrkraft, die in der Stunde zuvor eine Klausur in der Klasse geschrieben hat, betritt den Raum (11:44). Sie mahnt an, dass ein S bei der Klausur nur eine Hülle, statt sein Handy abgegeben hat. Die Englischlehrkraft verlässt den Raum wieder, woraufhin der S lachend zum Platz geht, wo ein anderer, augenscheinlich befreundeter S sitzt. Die L fragt warum S darüber lacht. Dieser stöhnt und setzt sich anschließend still auf den Platz. L spricht eine andere S an und fragt, seit wann sie auf der Schule sei, um im nächsten Schritt einen weiteren S nach dem Wissen über die Regelungen zu Krankmeldungen befragt. Der Schüler beantwortet die Fragen korrekt, woraufhin die L fragt, warum die S es dann immer noch nicht so machen. Es stünde ihr bis hier (zeigt dabei mit ihrer Hand an den Hals). Der Tonfall der L ist teilweise laut und durchgängig streng. Der Gesichtsausdruck ist ernst. Zu Anfang der Ansprache wird ein S persönlich auf ein Fehlverhalten angesprochen. Dieser möchte sich diesbezüglich äußern, kommt dabei jedoch kaum zu Wort, weil L weiterspricht. Der S wird daraufhin wieder still und versucht sich nicht weiter zu rechtfertigen oder zu wehren. Während der nachfolgenden Ansprache schauen die S durch die Gegend. L wirft die Fehlzeiten der S an die Tafel	Die Beobachtung zeigt, dass die Schüler*innen unmittelbar nach der Pause und ohne Vorwarnung mit der Ansprache der Deutschlehrkraft konfrontiert wurden. Diese kurze Intervention der Englischlehrkraft hat bei dem betroffenen Schüler sichtbare Reaktionen ausgelöst. Dieser lacht zunächst, senkt dann aber den Blick und setzt sich still auf seinen Platz. Diese Reaktion kann als spontanes Spannungs- und Unsicherheitsgefühl interpretiert werden, das sowohl durch das eigene Fehlverhalten als auch durch die Präsenz der Lehrkraft und die öffentliche Situation ausgelöst wird. Diese Spannung wird durch das Anmahnen des Lachens durch die unterrichtende Lehrkraft verstärkt. Das Stöhnen als Reaktion des Schülers zeigt, dass er die Aufforderung der Lehrkraft zwar nicht akzeptiert, ohne seinen Widerwillen zu markieren, sich dieser letztlich jedoch unterordnet. Ebenso zeigt sich hier das Aufeinandertreffen zweier Regel- und Normsysteme. Während der Verstoß in der Peer-Group kaum Gewicht hat und das Lachen möglicherweise sogar Zugehörigkeit und Verbundenheit unter den Peers stiftet, gilt es im schulischen Kontext als Regel-

	an, sodass die Fehlzeiten mit Namen für alle ersichtlich offenliegen. S schauen überwiegend auf den Tisch und meiden den Blickkontakt. Die meisten S wirken betrübt und eingeschüchtert. Die S seien kein Verlust und können sich auch abmelden, ermahnt die L (11:47). Damit würden Sie den L weniger Arbeit machen, so die L. Viele S schauen mit weit aufgerissenen Augen zu L, andere meiden den Blickkontakt. Alle sind still. (11:53) L beginnt mit regulärem Unterricht. Die Stimmung wird von der Lehrkraft wieder gelockert, indem sie freundlich und offen mit den S über ihren Musikgeschmack spricht, da die S in der Stunde ihr Lieblingslied, wenn auf einer anderen Sprache, in das Deutsche übersetzen sollen und die darin enthaltenen grammatikalischen Fehler korrigieren sollen. (12:00) S können Arbeitsauftrag bearbeiten und sich dafür frei im Klassenraum positionieren und auch in Gruppen zusammenarbeiten. L geht in Arbeitsphase rum und schaut nach dem Fortschritt der S und steht bei Fragen zur Verfügung. (12:37) L spricht einen S an, dass er nicht abschreiben soll. Dieser versucht sich zu rechtfertigen und sagt, dass er mit der Aufgabe überfordert sei. Gestikuliert dabei und wendet sich mit dem Blick von der Lehrkraft ab und schaut auf seinen Platz.	verletzung und wird sanktioniert. Dadurch entsteht ein Spannungsfeld zwischen den Erwartungen der Lehrkraft und den gemeinsamen Werten, Normen, Regeln und Verhaltensweisen innerhalb der Peergroup. Auch die nachfolgende Ansprache der Deutschlehrkraft verstärkt die emotionale Spannung. Auf die weiteren Sanktionen und Bloßstellungen der Lehrkraft, beispielsweise das Anwerfen der Fehlzeiten an die Tafel und die namentliche Nennung einzelner Schüler*innen, reagieren die Schüler*innen mit Schweigen. Sie schauen weg und meiden den Blickkontakt, was auf Scham, Verlegenheit und Unsicherheit hindeutet. Die wiederholte Betonung von Regeln, die Androhung von Konsequenzen und die öffentliche Sichtbarmachung von Fehlverhalten verdeutlichen die hierarchische Struktur zwischen Lehrkraft und Schüler*innen und machen die asymmetrische Machtdynamik spürbar.
--	---	--

Tab. 3: Beobachtungsbogen Schüler*innenverhalten (eigene Darstellung)

B2: Beobachtungsbogen Beschämungsindikatoren Lehrkraftverhalten

B=Beobachter*in

L=Lehrkraft;

S=Schüler*in

(hh:mm) = Uhrzeit

Lehrkraftverhalten	Beobachtung	Interpretation
Kommunikation: Fehler, Unwissenheit oder Kritik an Verhalten äußern; ironische und spöttische Bemerkungen; Schreien; Frustration äußern; beleidigende oder herabsetzende Äußerungen Umgang mit Individualität und Privatsphäre: Persönliche Themen ansprechen; offensichtliche Ungleichbehandlung/Bevorzugung oder Benachteiligung einzelner Schüler*innen Sanktionen und pädagogische Praxis: Androhung und/oder Vollzug von Bestrafungen; Ermahnungen;	Beginn der Aufnahme (11:39). L ist schon etwas früher im Klassenzimmer und warnt Beobachterin vor, dass sie eine ernste Ansprache an die S machen möchte und einige S besonders namentlich hervorheben möchte. L fragt, ob B das bereits aufnehmen möchte. B erwidert, dass sie das mit Einverständnis der L gerne mitaufnehmen würde, da eine authentische Stunde gewünscht ist. Die Englischlehrkraft, die in der Stunde zuvor eine Klausur in der Klasse geschrieben hat, betritt den Raum (11:44). Sie mahnt an, dass ein S bei der Klausur nur eine Hülle, statt sein Handy abgegeben hat. Die Englischlehrkraft verlässt den Raum wieder, woraufhin der S lachend zum Platz geht, wo ein anderer, augenscheinlich befreundeter S sitzt. Die L fragt warum S darüber lacht. Dieser stöhnt und setzt sich anschließend still auf den Platz. L spricht eine andere S an und fragt, seit wann sie auf der Schule sei, um im nächsten Schritt einen weiteren S nach dem Wissen über die Regelungen zu Krankmeldungen befragt. Der Schüler beantwortet die Fragen korrekt, woraufhin die L fragt, warum die S es dann immer noch nicht so machen. Es stünde ihr bis hier (zeigt dabei mit ihrer Hand an den Hals). Der Tonfall der L ist teilweise laut und durchgängig streng. Der Gesichtsausdruck ist ernst. Zu Anfang der Ansprache wird ein S persönlich auf ein Fehlverhalten angesprochen. Dieser möchte sich diesbezüglich äußern, kommt dabei jedoch kaum zu Wort, weil L weiterspricht. Der S wird daraufhin wieder still und versucht sich nicht weiter zu rechtfertigen oder zu wehren. Während der nachfolgenden Ansprache schauen die S durch die Gegend. L wirft die Fehlzeiten der S an die Tafel	Indem die Lehrkraft die Beobachterin vorab über ihre geplante Ansprache informiert, versucht sie, sich selbst und die bevorstehende beschämende Praktik abzusichern. Die Lehrkraft zeigt damit ein Bewusstsein für die Wirkung ihres Vorgehens auf Außenstehende und unterscheidet klar zwischen der Beobachterin, die durch diese Vorwarnung einen Wissensvorteil erhält, und den Schüler*innen, die der Situation ohne Vorbereitung ausgeliefert sind. Die Frage, ob die Beobachterin die Szene trotz der Ansprache aufnehmen wolle, deutet zudem auf ein gewisses Unbehagen gegenüber der Dokumentation hin. Die anschließende Befragung zu Dauer der Schulzugehörigkeit und Kenntnis der Krankmelderegeln dient der Lehrkraft dazu, eine Fallhöhe zu konstruieren: Zunächst bestätigt sie, dass die Schüler*innen mit den Regeln vertraut sind, um im nächsten Schritt ihr Unverständnis und ihren Ärger über deren Missachtung zu äußern. Durch die Projektion der Fehlzeiten an die Tafel und die namentliche Nennung einzelner Schü-

Ausgrenzung; Ignoranz, Herabsetzung	an, sodass die Fehlzeiten mit Namen für alle ersichtlich offenliegen. S schauen überwiegend auf den Tisch und meiden den Blickkontakt. Die meisten S wirken betrübt und eingeschüchtert. Die S seien kein Verlust und können sich auch abmelden, ermahnt die L (11:47). Damit würden Sie den L weniger Arbeit machen, so die L. Viele S schauen mit weit aufgerissenen Augen zu L, andere meiden den Blickkontakt. Alle sind still. (11:53) L beginnt mit regulärem Unterricht. Die Stimmung wird von der Lehrkraft wieder gelockert, indem sie freundlich und offen mit den S über ihren Musikgeschmack spricht, da die S in der Stunde ihr Lieblingslied, wenn auf einer anderen Sprache, in das Deutsche übersetzen sollen und die darin enthaltenen grammatikalischen Fehler korrigieren sollen. (12:00) S können Arbeitsauftrag bearbeiten und sich dafür frei im Klassenraum positionieren und auch in Gruppen zusammenarbeiten. L geht in Arbeitsphase rum und schaut nach dem Fortschritt der S und steht bei Fragen zur Verfügung. (12:37) L spricht einen S an, dass er nicht abschreiben soll. Dieser versucht sich zu rechtfertigen und sagt, dass er mit der Aufgabe überfordert sei. Gestikuliert dabei und wendet sich mit dem Blick von der Lehrkraft ab und schaut auf seinen Platz.	ler*innen erzeugt sie gezielt ein Moment der Beschämung. Diese öffentliche Bloßstellung soll eine Verhaltensänderung bewirken – eine Absicht, die bereits in der Vorwarnung gegenüber der Beobachterin angedeutet wird. Besonders deutlich wird die abwertende Haltung der Lehrkraft in der Aussage, die Schüler*innen könnten sich bei weiterer Regelmissachtung abmelden, da sie ohnehin „kein Verlust“ seien. Damit reduziert sie deren Wertigkeit auf die Einhaltung schulischer Normen. Auch die scheinbare Partizipation der Schüler*innen an dem Gespräch scheint trügerisch. Zwar stellt die Lehrkraft wiederholt Fragen, doch diese sind überwiegend rhetorischer Natur, den Schüler*innen wird keine Antwortzeit gelassen oder sie werden unterbrochen oder umgelenkt. Von einem ernsthaften Interesse an einem Dialog oder an den Sichtweisen der Schüler*innen kann daher nicht ausgegangen werden.
--	---	--

Tab. 4: Beobachtungsbogen Lehrkraftverhalten (eigene Darstellung).

KUNSTUNTERRICHT IM KONTEXT SOZIALER BILDUNGS- UNGLEICHHEIT

Strukturelle Bedingungen und pädagogische Handlungsspiel- räume an einer Gesamtschule

Betreut durch: Gesine Hopstein (Kunst)

Abstract

Bildungsungleichheit prägt schulische Lernprozesse auch dort, wo kreative Offenheit und individuelle Ausdrucksmöglichkeiten im Zentrum des Unterrichts stehen. Die vorliegende Untersuchung analysiert die Wahrnehmungen von Kunstlehrkräften im Kontext der Gesamtschule und geht der Frage nach, welche Bedeutung soziale Voraussetzungen, institutionelle Rahmenbedingungen und fachbezogene Anforderungen für die ästhetische Teilhabe von Schüler*innen besitzen.

Die qualitative Studie basiert auf problemzentrierten Interviews mit zwei Kunstlehrkräften der Sekundarstufen I und II sowie auf teilnehmenden Beobachtungen im Kunstunterricht. Die erhobenen Daten wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich Bildungsungleichheit im Kunstunterricht insbesondere in unterschiedlichen Formen der Beteiligung, der Handlungssicherheit und der ästhetischen Partizipation manifestiert. Unterschiede in materiellen Ressourcen, kunstbezogenen Vorerfahrungen sowie sprachlich-reflexiven Kompetenzen beeinflussen die Möglichkeiten aktiver Teilhabe maßgeblich. Während praktische Arbeitsprozesse teilweise niedrigschwelligere Beteiligungsmöglichkeiten schaffen, treten Unterschiede vor allem in reflexiven und analytischen Unterrichtsphasen deutlich hervor.

Die Untersuchung verdeutlicht, dass der Kunstunterricht weder als grundsätzlich kompensatorischer Raum noch als ausschließlich reproduktives Feld sozialer Ungleichheit verstanden werden kann. Vielmehr entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen den Potenzialen ästhetischer Teilhabe und den strukturellen Begrenzungen schulischer Praxis.

1. Einleitung

Bildungsungleichheit stellt eine zentrale Herausforderung des deutschen Bildungssystems dar und ist eng mit sozialen Disparitäten verknüpft (Edelstein & Grellmann 2023). Aktuelle empirische Befunde zeigen, dass Bildungserfolg in Deutschland weiterhin in erheblichem Maße von der sozialen Herkunft abhängt und folglich nicht ausschließlich als Resultat individueller Leistungsfähigkeit verstanden werden kann (Kleinert et al. 2023; Maaz et al. 2013, S. 27). Bereits Bourdieu und Passeron (1971, S. 183) verweisen darauf, dass Bildungsinstitutionen soziale Ungleichheiten nicht nur abbilden, sondern auch zur Reproduktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse beitragen. Diese strukturelle Verknüpfung von sozialer Lage und Bildungschancen führt dazu, dass Schule nicht nur als Ort der Wissensvermittlung fungiert, sondern zugleich an der Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheiten beteiligt ist (Helsper 2018, S. 145).

Vor diesem Hintergrund verfolgen insbesondere Gesamtschulen den bildungspolitischen Anspruch, Bildungsungleichheiten zu reduzieren, indem sie Schüler*innen mit unterschiedlichen sozialen, kulturellen und leistungsbezogenen Voraussetzungen gemeinsam unterrichten (Fend 2008, S. 145). Ziel ist es, Bildungswege offener zu gestalten und soziale Disparitäten abzubauen. In der schulischen Praxis zeigt sich jedoch, dass diese Zielsetzung nur eingeschränkt realisiert werden kann. Empirische Untersuchungen verweisen darauf, dass Bildungsungleichheiten auch innerhalb integrativer Schulformen fortbestehen und durch institutionelle Selektionsmechanismen teilweise reproduziert werden (Maaz et al. 2013, S. 27; Helsper 2018, S. 145). Daraus ergibt sich ein grundlegendes Spannungsverhältnis zwischen normativen bildungspolitischen Zielsetzungen und den institutionellen sowie strukturellen Rahmenbedingungen schulischer Praxis (Edelstein & Grellmann 2023).

Innerhalb dieses Spannungsfeldes kommt dem Kunstunterricht eine besondere Bedeutung zu. Er wird häufig als das Fach beschrieben, das aufgrund seiner Offenheit gegenüber individuellen Ausdrucksformen sowie seiner geringeren Bindung an sprachliche und kognitive Leistungsanforderungen niedrigschwellige Zugänge zu Lernprozessen eröffnet (Busse & Pazzini 2008, S. 93). Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass künstlerisches Arbeiten keineswegs voraussetzungslos erfolgt, sondern an spezifische Kompetenzen, ästhetische Erfahrungen und materielle Ressourcen gebunden ist, die ungleich verteilt sind (Mörsch 2009, S. 112). Damit rückt die Frage in den Fokus, inwiefern der Kunstunterricht zur Verringerung von Bildungsungleichheit beitragen kann oder ob er bestehende Ungleichheiten unter bestimmten Bedingungen fortschreibt.

Ein bislang wenig beleuchteter Zugang zu dieser Problematik liegt in der Perspektive der Lehrkräfte, die den Kunstunterricht konkret gestalten und täglich mit heterogenen Lerngruppen arbeiten. Sie stehen vor der Herausforderung, unterschiedliche Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen und zugleich didaktische Entscheidungen zu treffen, die keine zusätzlichen Ungleichheiten erzeugen (Helsper 2018, S. 145). Gleichzeitig sind sie an curriculare Vorgaben, institutionelle Rahmenbedingungen und materielle Gegebenheiten gebunden, die ihre Handlungsspielräume strukturieren und begrenzen (Fend 2008, S. 76).

Vor diesem Hintergrund untersucht die vorliegende Arbeit, wie Bildungsungleichheit im Kunstunterricht von Lehrkräften wahrgenommen wird und welche didaktischen Herausforderungen sich daraus ergeben. Im Mittelpunkt steht die Analyse der Deutungsmuster von Lehrkräften sowie der Strategien, die sie im Umgang mit heterogenen Ausgangsbedingungen der Schüler*innen entwickeln. Dabei wird insbesondere die Verbindung zwischen subjektiven Wahrnehmungen und konkreten unterrichtlichen Praktiken berücksichtigt.

Die empirische Grundlage der Untersuchung bildet eine qualitative Erhebung, die im Rahmen des Praxissemesters durchgeführt wurde. Es wurden problemzentrierte Interviews mit

zwei Kunstlehrkräften aus unterschiedlichen Schulstufen geführt sowie teilnehmende Beobachtungen im Kunstunterricht vorgenommen (Witzel 2000, S. 35). Diese methodische Kombination ermöglicht es, sowohl die subjektiven Deutungsmuster der Lehrkräfte als auch deren praktische Umsetzung im Unterricht systematisch zu analysieren und miteinander in Beziehung zu setzen. Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, S. 48).

Die Relevanz der Untersuchung ergibt sich aus der bislang unzureichenden empirischen Erfassung fachbezogener Ausprägungen von Bildungsungleichheit im schulischen Kontext (Edelstein & Grellmann 2023). Während Bildungsungleichheit häufig auf systemischer Ebene analysiert wird, bleibt die konkrete Ausgestaltung innerhalb einzelner Unterrichtsfächer vielfach unterbelichtet. Der Kunstunterricht bietet hierfür ein besonders differenziertes Untersuchungsfeld, da sich hier fachliche Anforderungen, ästhetische Praxis und individuelle Ausdrucksmöglichkeiten in spezifischer Weise verschränken und dadurch eigene Dynamiken der Teilhabe und Exklusion entstehen können (Busse & Pazzini 2008, S. 93; Mörsch 2009, S. 112).

Ziel der Arbeit ist es, die Perspektiven von Lehrkräften auf Bildungsungleichheit im Kunstunterricht systematisch zu rekonstruieren und diese in Bezug zu konkreten didaktischen Handlungsweisen zu setzen. Im Fokus steht dabei die Analyse, wie Lehrkräfte mit heterogenen Lernvoraussetzungen umgehen und welche impliziten Orientierungen ihr Handeln strukturieren. Auf diese Weise soll ein Beitrag zur differenzierten Beschreibung fachlicher Ungleichheitsmechanismen geleistet werden, der sowohl subjektive Deutungen als auch strukturelle Bedingungen in ihrer Wechselwirkung berücksichtigt.

Der Aufbau der Arbeit gliedert sich wie folgt: Zunächst wird der theoretische Rahmen der Untersuchung dargestellt, in dem zentrale Konzepte von Bildungsungleichheit sowie spezifische Bedingungen des Kunstunterrichts eingeordnet werden. Anschließend wird das methodische Vorgehen erläutert. Darauf aufbauend werden die Ergebnisse der Untersuchung systematisch dargestellt und im Hinblick auf die Forschungsfrage analysiert. Abschließend erfolgt eine Diskussion der Ergebnisse sowie eine Zusammenführung zentraler Erkenntnisse im Fazit, das zugleich Implikationen für die kunstpädagogische Praxis aufzeigt.

2. Theoretische Grundlagen und Forschungsgegenstand

Bildungsungleichheit wird in der erziehungswissenschaftlichen Forschung als strukturell verankertes Phänomen moderner Bildungssysteme beschrieben, das sich in der ungleichen Verteilung von Bildungsressourcen und Bildungsergebnissen entlang sozialer, kultureller und ökonomischer Differenzlinien manifestiert (Edelstein & Grellmann 2023). Aktuelle Studien wie „Soziale Herkunft und Bildung“ von Kleinert, Leuze und Pollak (2023) zeigen, dass Bildungskarrieren in Deutschland weiterhin maßgeblich durch die soziale Herkunft beeinflusst werden und somit nicht unabhängig von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verlaufen. Bildungsprozesse sind demnach in soziale Strukturen eingebettet, die unterschiedliche Ausgangsbedingungen erzeugen und diese im Verlauf schulischer Bildungsbiografien stabilisieren.

Zur theoretischen Fundierung dieser Zusammenhänge wird in der Bildungsforschung häufig auf die Reproduktionstheorie von Pierre Bourdieu zurückgegriffen. Diese betont, dass soziale Ungleichheiten nicht primär durch ökonomisches Kapital bestimmt werden, sondern wesentlich über kulturelles Kapital vermittelt sind (Bourdieu & Passeron 1971, S. 183). Kulturelles Kapital umfasst dabei sowohl inkorporierte Dispositionen als auch objektivierte kulturelle Praktiken und institutionalisierte Bildungsabschlüsse. Im schulischen Kontext wirken diese Formen des Kapitals insofern, als bestimmte Ausdrucksweisen, Wissensbestände

und Habitusformen als legitim gelten und vorausgesetzt werden. Daraus ergibt sich eine strukturelle Passung zwischen den Anforderungen des Bildungssystems und den Voraussetzungen sozial privilegierter Gruppen, während andere Formen kultureller Praxis tendenziell entwertet oder unsichtbar bleiben (Helsper 2018, S. 145).

Ergänzend verweist die soziologische Bildungsforschung darauf, dass institutionelle Mechanismen zur Stabilisierung sozialer Ungleichheit beitragen (Edelstein & Grellmann 2023). Schule fungiert nicht ausschließlich als Ort der individuellen Förderung, sondern ist zugleich in Prozesse sozialer Selektion eingebunden. Leistungsbewertungen, Übergangsentscheidungen und schulische Differenzierungsformen sind an implizite Normen gebunden, die soziale Unterschiede nicht nur abbilden, sondern aktiv mit hervorbringen (Fend 2008, S. 76). Insbesondere Entscheidungen an Bildungsübergängen führen dazu, dass sich anfängliche Disparitäten im Verlauf der Bildungsbiografie verstärken (Boudon 1974, S. 53). Bildungsungleichheit ist somit nicht allein das Ergebnis individueller Voraussetzungen, sondern Ausdruck institutionell strukturierter Prozesse (Kleinert et al. 2023).

Vor diesem theoretischen Hintergrund gewinnt die fachbezogene Perspektive auf Bildungsungleichheit an Bedeutung. Aktuelle Beiträge der Bildungsungleichheitsforschung konzentrieren sich bislang vor allem auf den Zusammenhang von sozialer Herkunft, Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg sowie auf institutionelle Selektionsmechanismen innerhalb des deutschen Bildungssystems (Kleinert et al. 2023; Edelstein & Grellmann 2023). Die konkrete Ausgestaltung von Ungleichheit innerhalb einzelner Unterrichtsfächer bleibt hingegen vergleichsweise wenig untersucht. Der Kunstunterricht stellt in diesem Zusammenhang ein spezifisches Untersuchungsfeld dar, da er sich in seinen Anforderungen und Praktiken von stärker kognitiv oder sprachlich orientierten Fächern unterscheidet (Busse & Pazzini 2008, S. 101).

In der kunstpädagogischen Forschung wird dem Fach häufig ein besonderes Potenzial im Hinblick auf Teilhabe zugeschrieben (Busse & Pazzini 2008, S. 98). Aufgrund seiner Offenheit gegenüber unterschiedlichen Ausdrucksformen und seiner geringeren Orientierung an standardisierten Leistungsanforderungen kann der Kunstunterricht Zugänge eröffnen, die nicht primär an sprachliche oder analytische Kompetenzen gebunden sind (ebd., S. 101). Diese Perspektive betont die Möglichkeit, individuelle Erfahrungsräume einzubeziehen und alternative Formen des Lernens zu ermöglichen. Gleichzeitig weist die Forschung darauf hin, dass auch im Kunstunterricht spezifische Voraussetzungen wirksam sind, die ungleich verteilt sind (Mörsch 2009, S. 18). Künstlerisches Arbeiten ist an ästhetische Erfahrungen, Wahrnehmungskompetenzen sowie an den Umgang mit Materialien und Techniken gebunden, die nicht unabhängig von sozialen Kontexten erworben werden (ebd., S. 24). Frühere ästhetische Sozialisationserfahrungen beeinflussen maßgeblich, wie sicher sich Schüler*innen im Umgang mit gestalterischen Aufgaben bewegen und in welchem Maße sie an unterrichtlichen Prozessen partizipieren können.

Darüber hinaus wird in der Literatur die Bedeutung materieller Ressourcen hervorgehoben (Kleinert et al. 2023). Der Zugang zu künstlerischen Materialien sowie zu außerschulischen Erfahrungsräumen stellt eine zentrale Bedingung für die Entwicklung gestalterischer Kompetenzen dar (Mörsch 2009, S. 27). Unterschiede in der materiellen Ausstattung wirken sich nicht nur auf die Produktion künstlerischer Arbeiten aus, sondern beeinflussen auch Selbstwahrnehmung und Beteiligungsverhalten im Unterricht (ebd., S. 31). Materielle Bedingungen sind somit integraler Bestandteil fachbezogener Bildungsungleichheit (Edelstein & Grellmann 2023).

Ein weiterer Forschungsschwerpunkt betrifft die institutionellen Rahmenbedingungen des Kunstunterrichts. Beiträge der kunstpädagogischen Forschung verweisen darauf, dass die Stellung des Faches im schulischen Fächerkanon häufig marginal ist und durch eine geringe Stundenzahl sowie begrenzte curriculare Verankerung gekennzeichnet ist (Busse &

Pazzini 2008, S. 105). Diese strukturellen Bedingungen erschweren kontinuierliche Lernprozesse und reduzieren die Möglichkeiten individueller Förderung. Infolgedessen können bestehende Unterschiede zwischen Schüler*innen nicht systematisch ausgeglichen werden, sondern bleiben im Unterricht sichtbar und wirksam (Edelstein & Grellmann 2023).

Auch der Einfluss des familiären Umfelds wird in der Bildungs- und Sozialisationsforschung als bedeutsam hervorgehoben (Fend 2008, S. 115). Einstellungen gegenüber Kunst, Unterstützung bei gestalterischen Aktivitäten sowie die Bereitstellung von Materialien variieren in Abhängigkeit von sozialen und kulturellen Voraussetzungen und prägen die Bedingungen, mit denen Schüler*innen in den Unterricht eintreten (ebd.). Diese Unterschiede wirken sich auf Motivation, Selbstvertrauen und Beteiligung aus und strukturieren damit die Teilhabechancen im Unterricht.

Insgesamt zeigt der Forschungsstand, dass der Kunstunterricht weder als grundsätzlich kompensatorischer Raum noch als rein reproduktiver Kontext zu fassen ist. Vielmehr handelt es sich um ein Feld, in dem sich Potenziale zur individuellen Förderung mit fach- und institutionsspezifischen Ungleichheitsmechanismen überlagern. Die konkrete Wirkung des Unterrichts hängt dabei maßgeblich von der didaktischen Gestaltung sowie von den strukturellen Rahmenbedingungen ab.

Vor diesem Hintergrund richtet sich das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit auf die Analyse der Wahrnehmungen und Handlungsweisen von Lehrkräften im Umgang mit Bildungsungleichheit im Kunstunterricht. Im Zentrum steht die Frage, wie Lehrkräfte unterschiedliche Voraussetzungen der Schüler*innen deuten und welche Strategien sie im Rahmen ihrer institutionellen Handlungsmöglichkeiten entwickeln. Damit verbindet die Untersuchung die theoretischen Überlegungen zu Bildungsungleichheit mit einer empirischen Perspektive auf die schulische Praxis und zielt darauf ab, die Wechselwirkungen zwischen den strukturellen Bedingungen und dem pädagogischen Handeln differenziert zu erfassen.

3. Methodisches Vorgehen

Die vorliegende Untersuchung ist im interpretativen Paradigma der qualitativen Sozialforschung verortet. Ziel dieses Ansatzes ist es, subjektive Wahrnehmungen, Deutungsmuster und Handlungslogiken von Akteur*innen zu rekonstruieren und im Kontext ihrer jeweiligen Praxis zu analysieren (Flick 2016, S. 54). Im Zentrum steht dabei nicht die Generierung statistisch generalisierbarer Ergebnisse, sondern das vertiefte Verständnis sozialer Prozesse innerhalb eines spezifischen Untersuchungsfeldes.

Die Datenerhebung erfolgt im Rahmen des Praxissemesters und ist somit in einen konkreten schulischen Kontext eingebettet. Dieser Zugang ermöglicht es, empirische Erkenntnisse in unmittelbarer Nähe zur pädagogischen Praxis zu gewinnen und gleichzeitig strukturelle Bedingungen des schulischen Alltags zu berücksichtigen. Die Untersuchung konzentriert sich auf die Perspektive von Kunstlehrkräften, da diese eine zentrale Rolle in der Gestaltung von Unterricht sowie im Umgang mit heterogenen Lerngruppen einnehmen.

Methodisch wird ein triangulativer Ansatz verfolgt, der problemzentrierte Interviews mit teilnehmenden Beobachtungen kombiniert. Durch diese Verbindung unterschiedlicher Erhebungsmethoden wird es möglich, sowohl subjektive Deutungen als auch konkrete unterrichtliche Praktiken zu erfassen und miteinander in Beziehung zu setzen (Yin 2018, S. 32). Die Kombination dieser Perspektiven trägt dazu bei, ein differenziertes Bild der Wahrnehmung und Bearbeitung von Bildungsungleichheit im Kunstunterricht zu gewinnen.

3.1 Forschungsdesign und Datenerhebung

Die zentrale Erhebungsmethode der Untersuchung stellen problemzentrierte Interviews dar (Witzel 2000, S. 9). Diese Methode eignet sich insbesondere zur Analyse individueller Wahrnehmungen und Deutungsmuster, da sie eine Verbindung aus leitfadengestützter Strukturierung und offener Gesprächsführung ermöglicht (ebd.). Der Interviewleitfaden orientierte sich an zentralen Themenfeldern wie der Wahrnehmung von Bildungsungleichheit, den strukturellen Rahmenbedingungen des Kunstunterrichts sowie didaktischen Strategien im Umgang mit heterogenen Lerngruppen.

Die Auswahl der Interviewpartner*innen erfolgte auf Grundlage des Kriteriums, unterschiedliche schulstufenbezogene Perspektiven auf Bildungsungleichheit im Kunstunterricht zu erfassen (Witzel 2000, S. 9). Befragt wurden zwei Kunstlehrkräfte, die in unterschiedlichen Schulstufen unterrichten. Diese Konstellation ermöglicht einen vergleichenden Blick auf die spezifischen Herausforderungen und Bedingungen innerhalb der Sekundarstufe I und II. Die Interviews wurden halbstrukturiert geführt, sodass sowohl eine inhaltliche Fokussierung als auch eine flexible Vertiefung individueller Erfahrungen gewährleistet werden konnte. Inhaltlich konzentrierte sich der Interviewleitfaden auf die Wahrnehmung von Bildungsungleichheit im Kunstunterricht, auf strukturelle und materielle Rahmenbedingungen sowie auf didaktische Strategien im Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Die Auswahl dieser Themen orientierte sich an den zuvor dargestellten theoretischen Annahmen zu fachbezogenen Ungleichheitsmechanismen im Kunstunterricht (Busse & Pazzini 2008, S. 101; Mörsch 2009, S. 24).

Ergänzend zu den Interviews wurden teilnehmende Beobachtungen im Kunstunterricht durchgeführt. Ziel dieser Beobachtungen war es, unterrichtliche Interaktionsprozesse, Differenzierungsmaßnahmen sowie den Umgang mit Materialien und Aufgabenstellungen zu erfassen. Im Mittelpunkt standen dabei insbesondere der Zugang der Schüler*innen zu künstlerischen Prozessen, Unterschiede in der Beteiligung und Ausdrucksfähigkeit sowie der Umgang mit Materialien und kreativen Aufgabenformaten. Die Beobachtungen erfolgten auf Grundlage eines strukturierten Leitfadens, der Kategorien wie Bildungsungleichheit im kreativen Prozess, Autonomie im gestalterischen Arbeiten sowie Formen der Unterstützung und Differenzierung im Unterricht umfasste und dadurch eine systematische Erhebung relevanter Aspekte ermöglichte (vgl. Anhang; Breidenstein et al. 2020, S. 87).

Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtungen zeigte sich, dass Bildungsungleichheit im Unterricht nicht immer unmittelbar als isolierbares Phänomen sichtbar wird, sondern sich häufig in impliziten Praktiken und längerfristigen Lernprozessen manifestiert. Unterschiede wurden insbesondere darin erkennbar, wie selbstständig Schüler*innen mit offenen Aufgabenstellungen umgingen, wie sicher sie sich im gestalterischen Arbeiten bewegten und in welchem Maße sie Unterstützung im Arbeitsprozess benötigten. Zudem zeigten sich Unterschiede in der Beteiligung an Reflexions- und Gesprächsphasen sowie im Umgang mit Materialien und kreativen Aufgabenformaten. Diese Beobachtungen wurden als Hinweise auf unterschiedliche Vorerfahrungen und Ausgangsbedingungen der Schüler*innen interpretiert (Breidenstein et al. 2020, S. 87).

Die Kombination aus Interviews und Beobachtungen ermöglicht somit eine mehrperspektivische Annäherung an den Untersuchungsgegenstand, indem subjektive Wahrnehmungen der Lehrkräfte mit konkreten Unterrichtssituationen in Beziehung gesetzt werden (Yin 2018, S. 32). Dadurch wird es möglich, sowohl individuelle Deutungsmuster der Lehrkräfte als auch deren praktische Umsetzung im Unterricht differenziert zu analysieren.

3.2 Datenauswertung

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte auf Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, S. 49). Ziel dieses Verfahrens ist es, umfangreiches Datenmaterial

systematisch zu strukturieren, inhaltlich zu reduzieren und zentrale Themen sowie wiederkehrende Bedeutungszusammenhänge herauszuarbeiten. Die qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht dabei eine schrittweise und regelgeleitete Auswertung des Materials, bei der einzelne Textpassagen Kategorien zugeordnet und anschließend in größere thematische Zusammenhänge eingeordnet werden.

Zunächst wurden die Interviews vollständig transkribiert und in einem ersten Analyseschritt inhaltlich geordnet. Anschließend erfolgte die systematische Kategorienbildung, bei der zentrale Themenfelder des Materials identifiziert wurden (vgl. Anhang). Dabei orientierte sich die Analyse sowohl an theoretischen Vorüberlegungen zu Bildungsungleichheit im Kunstunterricht als auch an inhaltlichen Auffälligkeiten, die sich aus dem empirischen Material selbst ergaben. Die Kategorienbildung erfolgte somit in einem Zusammenspiel aus deduktiven und induktiven Verfahren, um sowohl bestehende theoretische Konzepte zu berücksichtigen als auch neue, aus dem Material hervorgehende Aspekte einzubeziehen (Kuckartz 2014, S. 23). Auf dieser Grundlage wurden wiederkehrende Deutungsmuster, Argumentationslinien und thematische Zusammenhänge systematisch analysiert und miteinander in Beziehung gesetzt.

Im weiteren Verlauf wurden die einzelnen Textstellen systematisch den jeweiligen Kategorien zugeordnet und inhaltlich verdichtet. Ziel dieses Prozesses war es, wiederkehrende Muster und Argumentationslinien sichtbar zu machen sowie Zusammenhänge zwischen verschiedenen Einflussfaktoren herauszuarbeiten. Dabei wurden insbesondere Kategorien zu strukturellen Rahmenbedingungen des Kunstunterrichts, materiellen Ungleichheiten, sozialen und kulturellen Einflussfaktoren sowie didaktischen Strategien im Umgang mit heterogenen Lerngruppen gebildet. Darüber hinaus wurden Kategorien zur Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis und zu Differenzierungsmöglichkeiten im Kunstunterricht herausgearbeitet. Die Analyse orientierte sich somit an zentralen Themenfeldern, die sowohl aus den theoretischen Vorüberlegungen als auch aus dem empirischen Material hervorgingen. Das finale Kategoriensystem ist im Anhang der Arbeit dargestellt (vgl. Anhang). Dabei wurde insbesondere darauf geachtet, die Perspektiven der Lehrkräfte in ihrer Eigenlogik zu rekonstruieren und nicht vorschnell theoretisch zu überformen (Mayring 2015, S. 52; Kuckartz 2014, S. 23).

Die Beobachtungsprotokolle wurden ebenfalls inhaltsanalytisch ausgewertet und dienten vor allem der Kontextualisierung der Interviewaussagen (Breidenstein et al. 2020, S. 91). Sie ermöglichten es, Aussagen der Lehrkräfte mit konkreten Unterrichtssituationen abzugleichen und dadurch ein differenzierteres Verständnis der Praxis zu gewinnen. Gleichzeitig zeigte sich, dass bestimmte Aspekte von Bildungsungleichheit primär auf der Ebene der Reflexionen der Lehrkräfte sichtbar wurden und sich nicht unmittelbar aus einzelnen Unterrichtssituationen ableiten ließen.

3.3 Methodenkritik und forschungspraktische Reflexion

Die gewählte methodische Vorgehensweise ermöglicht differenzierte Einblicke in die Wahrnehmung und Gestaltung von Bildungsungleichheit im Kunstunterricht, ist jedoch mit spezifischen Limitationen verbunden. Ein zentraler Aspekt betrifft die begrenzte Anzahl der untersuchten Fälle. Da lediglich zwei Lehrkräfte befragt wurden, können die Ergebnisse nicht im Sinne quantitativer Forschung verallgemeinert werden. Ziel der Untersuchung ist jedoch nicht Repräsentativität, sondern die detaillierte Analyse individueller Perspektiven innerhalb eines spezifischen Kontextes (Flick 2016, S. 54).

Ein weiteres methodisches Spannungsfeld ergibt sich aus der teilnehmenden Beobachtung. Während diese wertvolle Einblicke in die unterrichtliche Praxis ermöglicht, zeigt sich gleichzeitig, dass Bildungsungleichheit nicht immer in einzelnen Unterrichtssituationen eindeutig identifizierbar ist. Vielmehr handelt es sich um ein Phänomen, das sich in langfristigen Lernprozessen sowie in impliziten Strukturen und Routinen manifestiert (Flick

2016, S. 77). Dadurch stößt die Beobachtung als Methode an ihre Grenzen, wenn es darum geht, komplexe soziale Prozesse vollständig abzubilden.

Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass qualitative Forschung stets durch die Perspektive der Forschenden mitgeprägt wird. Die Interpretation der Daten erfolgt nicht unabhängig von eigenen Vorannahmen, Erfahrungen und theoretischen Zugängen. Eine kontinuierliche Reflexion der eigenen Rolle im Forschungsprozess stellt daher eine zentrale Voraussetzung für die Qualität der Analyse dar (Gläser & Laudel 2010, S. 136).

Trotz dieser Einschränkungen bietet die gewählte Methodenkombination eine fundierte Grundlage für die Analyse des Untersuchungsgegenstandes. Durch die Verbindung von Interviews und Beobachtungen wird es möglich, sowohl subjektive Wahrnehmungen als auch konkrete Unterrichtspraktiken zu erfassen und in einen gemeinsamen analytischen Rahmen zu überführen (Yin 2018, S. 32). Die Untersuchung liefert somit einen differenzierten Einblick in die Wahrnehmung und Bearbeitung von Bildungsungleichheit im Kunstunterricht und eröffnet zugleich Perspektiven für weiterführende Forschung sowie für die Reflexion kunstpädagogischer Praxis.

4. Ergebnisse

Die Auswertung der erhobenen Daten zeigt, dass Bildungsungleichheit im Kunstunterricht nicht als isoliertes Phänomen auftritt, sondern sich aus einem komplexen Zusammenspiel struktureller, materieller und individueller Faktoren ergibt. Die Analyse verdeutlicht, dass sich diese Faktoren sowohl auf institutioneller Ebene als auch im konkreten Unterrichtsgeschehen manifestieren und sich gegenseitig verstärken.

Ein zentraler Ausgangspunkt der Ergebnisse ist die Erkenntnis, dass die strukturellen Rahmenbedingungen des Kunstunterrichts maßgeblich beeinflussen, in welchem Umfang Lehrkräfte auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen reagieren können. Diese Zusammenhänge wurden insbesondere innerhalb der Kategorie „Strukturelle Rahmenbedingungen des Kunstunterrichts“ herausgearbeitet (vgl. Anhang). Sowohl in den Interviews als auch in den teilnehmenden Beobachtungen wurde deutlich, dass die geringe curriculare Verankerung des Faches sowie die begrenzte Stundenzuweisung kontinuierliche Förderprozesse erschweren. Besonders in der Sekundarstufe I führt die geringe Unterrichtszeit dazu, dass individuelle Unterstützungsprozesse nur eingeschränkt umgesetzt werden können. Zudem zeigte sich, dass differenzierende Maßnahmen häufig nur punktuell erfolgen konnten, da längere gestalterische Entwicklungsprozesse zeitlich begrenzt blieben. Dadurch entsteht eine Situation, in der Lehrkräfte Unterschiede zwischen den Schüler*innen zwar wahrnehmen, jedoch nur begrenzte Möglichkeiten haben, darauf langfristig zu reagieren. Diese zeitliche Begrenzung wirkt sich nicht nur auf die individuelle Förderung aus, sondern auch auf die Möglichkeit, differenzierende Unterrichtsformate nachhaltig zu etablieren.

Darüber hinaus zeigt sich, dass institutionelle Vorgaben die Gestaltung des Unterrichts zusätzlich beeinflussen. Curriculare Anforderungen schreiben bestimmte Inhalte und Techniken vor, die nicht immer mit den tatsächlichen Voraussetzungen der Lerngruppen übereinstimmen (Fend 2008, S. 76). In der Analyse wurde dies vor allem innerhalb der Kategorien zu institutionellen Vorgaben, fachlichen Anforderungen und Differenzierungsmöglichkeiten sichtbar (vgl. Anhang). Besonders Schüler*innen mit geringeren gestalterischen Vorerfahrungen, weniger Sicherheit im Umgang mit Materialien und Techniken sowie erhöhtem Unterstützungsbedarf waren bei Aufgaben herausgefordert, die ein hohes Maß an Feinmotorik, Konzentration oder Ausdauer erforderten. Damit wird deutlich, dass institutionelle Rahmenbedingungen nicht nur Orientierung bieten, sondern zugleich Anforderungen setzen, die bestehende Unterschiede zwischen Schüler*innen verstärken können (Mörsch 2009, S. 24).

Ein weiterer zentraler Aspekt betrifft die ungleiche Verteilung materieller Ressourcen. Die Ergebnisse zeigen, dass Unterschiede in der materiellen Ausstattung nicht nur die Qualität gestalterischer Arbeiten beeinflussen, sondern auch Auswirkungen auf das Selbstvertrauen und das Beteiligungsverhalten der Schüler*innen haben. Diese Zusammenhänge wurden insbesondere innerhalb der Kategorien zu materiellen Ungleichheiten und Teilhabe im Kunstunterricht herausgearbeitet (vgl. Anhang). Sowohl in den Interviews als auch in den Beobachtungen wurde deutlich, dass Schülerinnen, die über eigene Materialien und kunstbezogene Vorerfahrungen verfügten, im Unterricht häufig sicherer auftraten und eine größere Bereitschaft zeigten, experimentell zu arbeiten. Demgegenüber orientierten sich Schüler*innen, die ausschließlich auf schulische Materialien angewiesen waren oder über geringere Erfahrungen im Umgang mit künstlerischen Techniken verfügten, stärker an vorgegebenen Strukturen und beteiligten sich zurückhaltender an offenen Arbeitsprozessen. Diese Unterschiede wurden im Unterricht sichtbar, ohne dass sie von den Beteiligten immer explizit thematisiert wurden (Mörsch 2009, S. 27; Edelstein & Grellmann 2023).

Eng damit verbunden ist die Bedeutung kultureller und fachbezogener Vorerfahrungen. Die Analyse verweist darauf, dass Lehrkräfte Unterschiede im Umgang der Schüler*innen mit künstlerischen Aufgaben häufig auf unterschiedliche Erfahrungen und Vertrautheiten mit ästhetischen Ausdrucksformen zurückführten. Diese Einschätzungen basieren dabei nicht auf einer gesonderten Erhebung des familiären oder sozialen Hintergrunds der Schüler*innen, sondern auf den subjektiven Wahrnehmungen der Lehrkräfte sowie auf Beobachtungen unterrichtlicher Beteiligungsformen. Besonders in reflexiven und diskursiven Unterrichtsphasen wurde deutlich, dass einige Schüler*innen sicherer mit analytischen und sprachlich geprägten Anforderungen umgingen als andere. Die Ergebnisse deuten somit darauf hin, dass Bildungsungleichheit im Kunstunterricht nicht ausschließlich mit materiellen Ressourcen zusammenhängt, sondern auch mit unterschiedlichen sprachlichen, kulturellen und fachbezogenen Voraussetzungen verbunden ist (Mörsch 2009, S. 24; Busse & Pazzini 2008, S. 101).

Die Ergebnisse verdeutlichen zudem, dass Bildungsungleichheit je nach Unterrichtsphase unterschiedlich hervortritt. Diese Einschätzung ergab sich insbesondere aus der vergleichenden Auswertung der Beobachtungsprotokolle sowie der Interviewaussagen der Lehrkräfte. Während praktische Arbeitsphasen häufig offenere und individuellere Zugänge ermöglichten, zeigten sich in reflexiven und analytischen Unterrichtsphasen deutlichere Unterschiede in der Beteiligung und im sprachlichen Ausdruck der Schüler*innen. Insbesondere in Gesprächs- und Bildanalysephasen wurde sichtbar, dass einzelne Schüler*innen sicherer argumentierten und komplexere Beiträge formulierten, während andere sich zurückhaltender beteiligten oder stärker auf beschreibende Aussagen beschränkt blieben. Die Auswertung verweist damit darauf, dass fachbezogene Bildungsungleichheit im Kunstunterricht abhängig von den jeweiligen Anforderungen der Unterrichtssituation unterschiedlich wirksam wird (Kleinert et al. 2023; Busse & Pazzini 2008, S. 98).

Ein weiterer zentraler Befund betrifft die Differenzierungsstrategien der Lehrkräfte. Die Analyse zeigt, dass Lehrkräfte bestehende Unterschiede innerhalb der Lerngruppen bewusst wahrnehmen und ihren Unterricht entsprechend anpassen. Diese Einschätzungen basieren auf den Interviewaussagen der Lehrkräfte sowie auf der Auswertung beobachteter Unterrichtssituationen. In den Interviews beschrieben die Lehrkräfte insbesondere individuelle Hilfestellungen, variierende Aufgabenstellungen und flexible Unterstützungsformen als zentrale Strategien im Umgang mit heterogenen Voraussetzungen. Gleichzeitig zeigte sich in den Beobachtungen, dass offenere Unterrichtsformate nicht von allen Schüler*innen gleichermaßen genutzt wurden. Während einige Schüler*innen selbstständig arbeiteten und eigene Ideen entwickelten, benötigten andere deutlich mehr Orientierung im Arbeitsprozess. Auch in Gruppenarbeitsphasen wurde sichtbar, dass sich einzelne Schüler*innen aktiver einbrachten als andere. Die Ergebnisse deuten damit darauf hin, dass Differenzie-

ungsmaßnahmen zwar unterschiedliche Zugänge ermöglichen können, ihre Wirkung jedoch von den jeweiligen Voraussetzungen der Schüler*innen abhängig bleibt (Busse & Pazzini 2008, S. 105; Mörsch 2009, S. 27).

Ein besonders relevanter Aspekt ist die Rolle der Bewertung im Kunstunterricht. Die Analyse zeigt, dass Rückmeldungen und Bewertung von den Lehrkräften als ein sensibler Bereich im Umgang mit heterogenen Lerngruppen beschrieben wurden. In den Interviews berichteten die Lehrkräfte, dass einzelne Schüler*innen auf Kritik mit größerer Unsicherheit oder Zurückhaltung reagierten, während andere Rückmeldungen stärker in ihre Arbeitsprozesse integrierten. Auch in den Beobachtungen zeigte sich, dass manche Schüler*innen nach Rückmeldungen vorsichtiger arbeiteten und sich stärker an erwarteten Ergebnissen orientierten. Die Ergebnisse verweisen damit darauf, dass Bewertung und Feedback Einfluss auf Beteiligung und Arbeitsverhalten im Kunstunterricht nehmen können und somit auch die Teilhabemöglichkeiten der Schüler*innen mitstrukturieren (Helsper 2018, S. 145).

5. Diskussion

Die empirischen Befunde zeigen, dass Bildungsungleichheit im Kunstunterricht nicht primär über offensichtliche Leistungsunterschiede sichtbar wird, sondern sich vielmehr in unterschiedlichen Formen der Teilhabe und Beteiligung ausdrückt. Diese Beobachtung lässt sich theoretisch dahingehend einordnen, dass schulische Anforderungen nicht unabhängig von sozialen und kulturellen Voraussetzungen wirken, sondern an Dispositionen anschließen, die ungleich verteilt sind (Kleinert et al. 2023; Edelstein & Grellmann 2023). Bildungsungleichheit zeigt sich im Kunstunterricht folglich nicht ausschließlich in messbaren Leistungsergebnissen, sondern ebenso in den Bedingungen, unter denen Schüler*innen gestalterisch arbeiten, sich am Unterricht beteiligen und eigene Ausdrucksformen entwickeln können.

Im Rückgriff auf die Reproduktionstheorie wird deutlich, dass die im Unterricht wirksam werdenden Unterschiede mit unterschiedlichen Formen kulturellen Kapitals zusammenhängen (Bourdieu & Passeron 1971, S. 183). Die Ergebnisse legen nahe, dass insbesondere jene Kompetenzen relevant werden, die im Unterricht vorausgesetzt, jedoch nicht explizit aufgebaut werden. Dazu zählen etwa Sicherheit im Umgang mit Materialien, Vertrautheit mit offenen Arbeitsprozessen oder die Fähigkeit, gestalterische Entscheidungen eigenständig zu reflektieren. Diese Anforderungen erscheinen im Unterricht zunächst als individuelle Fähigkeiten, stehen jedoch in engem Zusammenhang mit unterschiedlichen Lern- und Sozialisationserfahrungen. Bildungsungleichheit zeigt sich damit als Spannungsverhältnis zwischen schulischen Erwartungen und ungleich verteilten Voraussetzungen der Schüler*innen.

Diese Zusammenhänge wurden insbesondere in reflexiven und sprachlich geprägten Unterrichtsphasen sichtbar. Während praktische Arbeitsprozesse teilweise offenere Zugänge ermöglichten, traten Unterschiede in analytischen Gesprächs- und Reflexionssituationen deutlicher hervor. Die Ergebnisse weisen damit darauf hin, dass der Kunstunterricht zwar alternative Ausdrucksmöglichkeiten eröffnet, sprachliche und kulturelle Kompetenzen jedoch weiterhin eine zentrale Rolle für schulische Teilhabe spielen (Busse & Pazzini 2008, S. 95). Der Kunstunterricht erweist sich folglich nicht als grundsätzlich weniger selektiv, sondern verschiebt schulische Anforderungen in andere Formen ästhetischer und reflexiver Leistung.

Darüber hinaus machen die Ergebnisse deutlich, dass didaktische Maßnahmen zur Berücksichtigung heterogener Voraussetzungen nur begrenzt wirksam sind. Differenzierungsstrategien, individuelle Unterstützung und offene Aufgabenformate können zwar unterschiedliche Zugänge zum Unterricht eröffnen, bestehende Unterschiede jedoch nicht vollständig

ausgleichen. Dies verweist auf einen zentralen Befund der Bildungsforschung, wonach Schule soziale Ungleichheiten nicht unabhängig von ihren institutionellen Rahmenbedingungen kompensieren kann (Fend 2008, S. 76; Helsper 2018, S. 145). Die Analyse verdeutlicht damit, dass pädagogisches Handeln stets innerhalb struktureller Vorgaben erfolgt, die individuelle Förderung ermöglichen, zugleich jedoch begrenzen.

Besonders relevant ist in diesem Zusammenhang die institutionelle Einbettung des Kunstunterrichts. Die geringe zeitliche Verankerung des Faches sowie begrenzte curriculare Handlungsspielräume erschweren kontinuierliche Lern- und Förderprozesse. Daraus ergibt sich ein Spannungsverhältnis zwischen dem Anspruch, unterschiedliche Voraussetzungen angemessen zu berücksichtigen, und den tatsächlichen Bedingungen schulischer Praxis. Bildungsungleichheit erscheint damit weniger als Folge individueller Defizite, sondern vielmehr als Ausdruck struktureller Rahmenbedingungen, die pädagogisches Handeln mitprägen (Edelstein & Grellmann 2023).

Ein weiterer zentraler Zusammenhang zeigt sich in der Bedeutung materieller und kultureller Ressourcen. Die Ergebnisse legen nahe, dass Unterschiede in der Verfügbarkeit von Materialien, ästhetischen Erfahrungen und fachbezogenen Vorerfahrungen nicht nur die praktische Umsetzung gestalterischer Aufgaben beeinflussen, sondern auch Auswirkungen auf Beteiligung, Handlungssicherheit und Selbstwahrnehmung der Schüler*innen haben. Im theoretischen Kontext lässt sich dies als Wirksamkeit kulturellen Kapitals interpretieren, das sowohl in objektivierter Form als auch in inkorporierten Dispositionen wirksam wird (Bourdieu 1983, S. 185). Materielle und kulturelle Voraussetzungen strukturieren damit nicht nur Lernprozesse, sondern beeinflussen zugleich die Möglichkeiten aktiver Teilhabe am Unterricht.

Des Weiteren lässt sich die Bewertungspraxis als relevanter Mechanismus im Umgang mit Bildungsungleichheit interpretieren. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Rückmeldungen und Bewertung nicht ausschließlich Leistungsstände erfassen, sondern zugleich Auswirkungen auf Beteiligung, Motivation und Selbstsicherheit der Schüler*innen entfalten. Insbesondere Unsicherheiten im Umgang mit Bewertung können dazu führen, dass sich Schüler*innen stärker an erwarteten Ergebnissen orientieren und experimentelle Arbeitsweisen vermeiden. Bewertung wirkt damit nicht ausschließlich leistungsdiagnostisch, sondern beeinflusst zugleich weitere Beteiligungsprozesse im Unterricht (Helsper 2018, S. 145).

Gleichzeitig verweisen die Ergebnisse auf spezifische Potenziale des Kunstunterrichts. Individuelle Ausdrucksmöglichkeiten und offenere Arbeitsprozesse können alternative Zugänge zu schulischem Lernen eröffnen und unterschiedliche Formen ästhetischer Teilhabe ermöglichen. Diese Potenziale sind jedoch nicht automatisch gegeben, sondern abhängig von der konkreten didaktischen Gestaltung des Unterrichts. Die Ergebnisse unterstreichen damit die Bedeutung einer reflexiven kunstpädagogischen Praxis, die implizite Anforderungen sichtbar macht und unterschiedliche Ausgangsbedingungen bewusst berücksichtigt (Busse & Pazzini 2008, S. 95; Mörsch 2009, S. 24).

Insgesamt zeigt sich, dass Bildungsungleichheit im Kunstunterricht aus dem Zusammenspiel sozialer Voraussetzungen, institutioneller Rahmenbedingungen und fachlicher Anforderungen entsteht. Der Kunstunterricht eröffnet zwar Möglichkeiten ästhetischer Teilhabe, bleibt jedoch zugleich in schulische Selektions- und Ungleichheitsstrukturen eingebunden. Die Ergebnisse machen deutlich, dass eine chancensensible Gestaltung des Kunstunterrichts nicht allein auf methodischer Ebene ansetzen kann, sondern eine kontinuierliche Reflexion institutioneller Bedingungen und impliziter Anforderungen erfordert. Dadurch wird Bildungsungleichheit nicht als individuelles Problem einzelner Schüler*innen verstanden, sondern als strukturell eingebettetes Phänomen schulischer Praxis.

6. Fazit

Die vorliegende Untersuchung verdeutlicht, dass Bildungsungleichheit im Kunstunterricht nicht als randständiges oder ausschließlich leistungsbezogenes Phänomen verstanden werden kann. Vielmehr zeigt sich, dass fachbezogene Anforderungen, institutionelle Rahmenbedingungen und soziale Voraussetzungen in enger Wechselwirkung stehen und die Möglichkeiten ästhetischer Teilhabe maßgeblich strukturieren. Durch die qualitative Perspektive auf Wahrnehmungen und Handlungsweisen von Kunstlehrkräften konnte herausgearbeitet werden, dass sich Bildungsungleichheit häufig in impliziten Formen des Unterrichtsgeschehens manifestiert und eng mit alltäglichen schulischen Praktiken verbunden ist.

Zugleich verweist die Untersuchung darauf, dass Lehrkräfte innerhalb dieses Spannungsfeldes eine zentrale Vermittlungsfunktion einnehmen. Sie stehen vor der Herausforderung, unterschiedliche Voraussetzungen der Schüler*innen wahrzunehmen und didaktisch zu berücksichtigen, während ihre Handlungsmöglichkeiten zugleich durch curriculare Vorgaben, zeitliche Begrenzungen und institutionelle Bedingungen strukturiert werden. Bildungsungleichheit zeigt sich damit nicht als feststehender Zustand, sondern als Prozess, der innerhalb schulischer Praxis fortlaufend wirksam wird und durch unterschiedliche Unterrichtsbedingungen mitgeprägt ist.

Für die kunstpädagogische Praxis ergibt sich daraus die Notwendigkeit einer reflexiven Auseinandersetzung mit den impliziten Anforderungen ästhetischer Lernprozesse. Die Ergebnisse legen nahe, dass kreative Offenheit nicht mit Voraussetzungslosigkeit gleichgesetzt werden kann. Vielmehr sind ästhetische Ausdrucksformen, reflexive Gesprächsphasen und offene Arbeitsprozesse an kulturelle Erfahrungen, sprachliche Kompetenzen sowie unterschiedliche fachbezogene Wissensbestände gebunden. Eine chancensensible Gestaltung des Kunstunterrichts setzt daher voraus, diese Bedingungen nicht als individuelle Defizite einzelner Schüler*innen zu interpretieren, sondern als Ausdruck ungleich verteilter Ressourcen und Sozialisationserfahrungen zu reflektieren.

Darüber hinaus unterstreicht die Arbeit die Relevanz einer stärker fachbezogenen Perspektive innerhalb der Bildungsungleichheitsforschung. Während soziale Ungleichheit häufig auf systemischer Ebene untersucht wird, zeigt die vorliegende Analyse, dass sich Ungleichheitsmechanismen auch innerhalb konkreter fachlicher Praktiken und ästhetischer Anforderungen entfalten. Der Kunstunterricht ist damit zugleich von Potenzialen ästhetischer Teilhabe und von bestehenden schulischen Ungleichheitsstrukturen geprägt. Daraus ergibt sich ein ambivalentes Spannungsverhältnis zwischen Möglichkeiten ästhetischer Partizipation und den institutionellen sowie fachbezogenen Begrenzungen schulischer Praxis.

Insgesamt leistet die Untersuchung einen Beitrag zur differenzierten Analyse von Bildungsungleichheit im Kunstunterricht, indem sie subjektive Perspektiven von Lehrkräften mit konkreten Beobachtungen schulischer Praxis verbindet. Gleichzeitig verweist sie auf die Notwendigkeit weiterer empirischer Forschung, die fachspezifische Formen von Teilhabe, Exklusion und ästhetischer Bildung differenzierter untersucht und stärker in bildungswissenschaftliche Diskurse integriert.

Literaturverzeichnis

- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. Wiley.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Schwartz.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens*. Klett-Cotta.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2020). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung*. 3. Auflage. UVK.
- Busse, S. & Pazzini, K.-J. (2008). Ästhetische Bildung und kulturelle Teilhabe. In E. Liebau & J. Zifas (Hrsg.), *Ästhetische Bildung* (S. 93–108). transcript.
- Edelstein, B. & Grellmann, S. (2023). *Bildungsungleichheit*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/520800/bildungsungleichheit/> [Zuletzt abgerufen: 28.05.2026].
- Fend, H. (2008). *Schule, Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung*. Beltz.
- Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. 7. Auflage. Rowohlt.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. 4. Auflage. VS Verlag.
- Helsper, W. (2018). *Schule als Erfahrungsraum sozialer Ungleichheit*. Springer VS.
- Kleinert, C., Leuze, K. & Pollak, R. (2023). *Soziale Herkunft und Bildung*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/335875/soziale-herkunft-und-bildung/> [Zuletzt abgerufen: 28.05.2026].
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N. & Baumert, J. (2013). *Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit im Bildungssystem*. Springer VS.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12. Auflage. Beltz.
- Mörsch, C. (2009). Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation. In C. Mörsch (Hrsg.), *Kunstvermittlung 2: Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12* (S. 9–35). diaphanes.
- Witzel, A. (2000). *Das problemzentrierte Interview*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132> [Zuletzt abgerufen: 28.05.2026].
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.

Anhang

Anhang 1: Finales Kategoriensystem

Anmerkung:	Blau markiert induktiv gebildete Kategorien	Weiß markiert deduktiv angewandte Kategorien					
Nennungen	Hauptkategorie	Unterkategorie I	Unterkategorie II	Unterkategorie III	Definition der Kodierregel	Ankerbeispiele	Quelle/ Literatur
Generelle Nennungen: 42	HK 1: Rahmenbedingungen des Kunstunterrichts				Alle Textstellen, die sich auf strukturelle Rahmenbedingungen des Kunstunterrichts beziehen, einschließlich Lehrplanvorgaben, Stundenzuweisung und Ressourcenausstattung, werden dieser Kategorie zugeordnet.		Mayring (2015, S. 35), Helsper (2018, S. 132)
Absolute Nennungen: 24		UK 1.1.: Strukturelle Rahmenbedingungen			Alle Aussagen, die sich auf die Stundenzuweisung, Bedeutung des Faches und Ressourcen beziehen.	Anzahl der Kunststunden pro Woche, Bedeutung des Fachs im Curriculum, Ausstattung (L1, Abschnitt 12).	Mayring (2015, S. 35), Helsper (2018, S. 132)
Absolute Nennungen: 18			UK 1.2.: Institutionelle Vorgaben und Einschränkungen		Kodiert werden Aussagen über Lehrpläne, methodische Einschränkungen und organisatorische Vorgaben.	Lehrplanvorgaben, methodische Freiheit, Einschränkungen durch Schulorganisation (L2, Abschnitt 15).	Helsper (2018, S. 132), Wischmann et al. (2024, S. 95)
Absolute Nennungen: 22				UK 1.3.: Fachspezifische Herausforderungen im Kunstunterricht	Erfasst werden Unterschiede zwischen SEK I und SEK II sowie curriculare Herausforderungen.	Bedeutung ästhetischer Bildung, Unterschiede zwischen SEK I und SEK II (L2, Abschnitt 18).	Ballath (2020, S. 87), Hartmann (2018, S. 153)
Generelle Nennungen: 48	HK 2: Wahrnehmung von Bildungsungleichheit				Textpassagen, die soziale und materielle Unterschiede sowie deren Auswirkungen auf den Kunstunterricht thematisieren, werden hier kodiert.		Bourdieu & Passeron (1971, S. 182), Fend (2008, S. 145)

Absolute Nennungen: 15		UK 2.1.: Materielle Unterschiede			Aussagen über fehlende Materialien oder deren Einfluss auf die Lernbedingungen.	Fehlende Materialien, Unterschiede in individueller Ausstattung (L1, Abschnitt 9).	Mörsch (2009, S. 112), Peez (2019, S. 143)
Absolute Nennungen: 19			UK 2.2.: Soziale und kulturelle Faktoren		Erfasst wird der Einfluss des Elternhauses auf den Bildungserfolg der Schüler*innen.	Einfluss des Elternhauses, kulturelles Kapital (L2, Abschnitt 14).	Bourdieu (1983, S. 183), Fend (2008, S. 145)
Absolute Nennungen: 14				UK 2.3.: Einfluss von sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten	Aussagen über Sprachbarrieren und deren Auswirkungen auf das Lernen im Kunstunterricht.	Herausforderungen durch Mehrsprachigkeit, Sprachbarrieren, Lernschwierigkeiten (L2, Abschnitt 16).	Gläser & Laudel (2010, S. 161), Flick (2016, S. 35)
Generelle Nennungen: 49	HK 3: Mechanismen der Verstärkung oder des Abbaus sozialer Unterschiede				Alle Aussagen, die den Kunstunterricht als potenziellen Verstärker oder Abbau von Bildungsungleichheiten beschreiben, gehören zu dieser Kategorie.		Wischmann et al. (2024, S. 132), Peez (2019, S. 112)
Absolute Nennungen: 21		UK 3.1: Auswirkungen der Unterrichtsgestaltung			Kodiert werden Aussagen zur Differenzierung und methodischen Gestaltung des Kunstunterrichts.	Vermittlung künstlerischer Grundfertigkeiten, Differenzierungsmöglichkeiten (L1, Abschnitt 20).	Kuckartz (2014, S. 178), Hartmann (2018, S. 153)
Absolute Nennungen: 16			UK 3.2.: Inklusive oder exklusive Praxis der Lehrkräfte		Erfasst wird der Umgang mit Förderschwerpunkten und inklusive Praktiken.	Umgang mit Förderschwerpunkten, Strategien gegen ungewollte Exklusion (L2, Abschnitt 22).	Peez (2001, S. 87), Hartmann (2018, S. 153)
Absolute Nennungen: 12				UK 3.3.: Förderung durch Kunstpädagogik	Erfasst werden Maßnahmen zur Chancengleichheit, insbesondere interkulturelle Ansätze.	Potenziale zur Förderung von Chancengleichheit, interkulturelle Ansätze (L1, Abschnitt 25).	Peez (2019, S. 143), Busse & Pazzini (2008, S. 95)
Generelle Nennungen: 30	HK 4: Institutionelle und schulpolitische Rahmenbedingungen				Aussagen, die sich auf schulpolitische Vorgaben, das Kurssystem oder Förderstrukturen beziehen, werden dieser Kategorie zugeordnet.		Boudon (1974, S. 153), Witzel (2000, S. 35)

Absolute Nennungen: 8		UK 4.1.: Auswirkungen des Gesamtschulsystems			Kodiert werden Aussagen zu Kurszuweisungen und der Durchlässigkeit des Systems.	Durchlässigkeit zwischen Schulzweigen, Bedeutung der Kunstnote (L1, Abschnitt 35).	Boudon (1974, S. 153), Helsper (2018, S. 132)
Absolute Nennungen: 11			UK 4.2.: Förderstrukturen und Unterstützungssysteme		Erfasst wird die Rolle von Schulbudgets, Elternbeteiligung und externen Förderprogrammen.	Verfügbarkeit von Budgets, Rolle der Eltern und externer Förderprogramme (L2, Abschnitt 32).	Wischmann et al. (2024, S. 117), Peez (2019, S. 112)
Generelle Nennungen: 19	HK 5: Reflexion und Anpassung der Lehrmethoden				Textstellen, die Reflexionen der Lehrkräfte über ihre Methoden und mögliche Anpassungen zur Förderung von Chancengleichheit enthalten, werden hier kodiert.		Peez (2019, S. 178), Hartmann (2018, S. 167)
Absolute Nennungen: 9		UK 5.1.: Reflexion der eigenen Praxis			Kodiert werden Reflexionen zur Unterrichtsgestaltung und individuellen Anpassungen.	Anpassung von Aufgaben zur Chancengleichheit, Berücksichtigung individueller Stärken (L1, Abschnitt 30).	Ballath (2020, S. 143), Peez (2019, S. 178)
Absolute Nennungen: 10			UK 5.2.: Methoden zur Förderung von Bildungsinklusion		Erfasst werden Anpassungen an Lernbedarfe und die Bereitstellung von Material.	Materialbereitstellung, didaktische Anpassungen für lernschwache Schüler*innen (L2, Abschnitt 28).	Peez (2019, S. 143), Hartmann (2018, S. 167)

Anhang 2: Beobachtungsbogen – Teilnehmende Beobachtung im Kunstunterricht der Sekundarstufe I & II

Allgemeine Informationen		
Datum der Beobachtung		
Uhrzeit		
Beobachtende Person		
Klasse/ Kurs		
Anzahl der Schüler*innen		
Thema der Unterrichtsstunde		
Beobachtungskategorien für die teilnehmende Beobachtung	Beschreibung	Leitfragen
1. Zugang zu künstlerischen Prozessen	Wie gestalten sich die individuellen Startvoraussetzungen der Schüler*innen im kreativen Arbeiten?	- Welche Vorerfahrungen bringen die Schüler*innen mit? - Welche Rolle spielen soziale und kulturelle Faktoren beim künstlerischen Arbeiten?
2. Bildungsungleichheit im kreativen Prozess	Wie zeigen sich Unterschiede in der künstlerischen Ausdrucksfähigkeit und im Zugang zu Materialien und Techniken?	- Haben alle Schüler*innen gleichermaßen Zugang zu Materialien und Techniken? - Gibt es finanzielle oder strukturelle Hindernisse, die den künstlerischen Ausdruck einschränken? - Wie beeinflusst der sozio-ökonomische Hintergrund die Selbstwahrnehmung als „kreativ“ oder „nicht kreativ“?
3. Autonomie und kreative Freiheit	Wie selbstständig und experimentierfreudig sind die Schüler*innen im kreativen Arbeiten?	- Wie oft suchen die Schüler*innen nach eigener Inspiration oder verlassen sie sich auf Vorgaben? - Gibt es Unterschiede in der Risikobereitschaft zwischen Schüler*innen mit und ohne künstlerische Vorerfahrung? - Werden eigene Ideen entwickelt oder eher Lehrkraft- oder Vorlagen-orientierte Arbeiten erstellt?

4. Kunst als Reflexionsraum	Inwiefern nutzen Schüler*innen Kunst zur Reflexion eigener Erfahrungen oder gesellschaftlicher Themen?	- Werden künstlerische Arbeiten genutzt, um persönliche oder gesellschaftliche Themen zu verarbeiten? - Gibt es Anzeichen für eine kritische Auseinandersetzung mit Kunst als Medium für soziale Fragen? - Inwiefern ermutigt die Lehrkraft dazu, Kunst als Möglichkeit der Meinungsäußerung zu sehen?
5. Feedback und Bewertung	Wie werden künstlerische Arbeiten bewertet, und welche Auswirkungen hat das auf die Schüler*innen?	- Welche Kriterien werden bei der Bewertung von künstlerischen Arbeiten herangezogen? - Wie gehen Schüler*innen mit Lob oder Kritik um? - Gibt es Unterschiede in der Bewertung zwischen leistungsstarken und weniger erfahrenen Schüler*innen?

KONZEPTE VON MÄNNLICHKEITEN IM KUNSTUNTERRICHT

Eine kunstpädagogische Perspektive

Betreut durch: Gesine Hopstein (Kunst)

Abstract

Das Studienprojekt untersucht, in welcher Weise im Kunstunterricht implizite Konstruktionen hegemonialer Männlichkeit sichtbar werden und wie bildanalytische Verfahren zu deren Reflexion beitragen können. Ausgangspunkt der Forschung ist die Beobachtung, dass der Kunstunterricht trotz seines Potenzials für ästhetische und soziale Aushandlungsprozesse bislang kaum als Raum der kritischen Männlichkeitsforschung berücksichtigt wurde.

Theoretisch verortet sich die Untersuchung im sozialkonstruktivistischen Paradigma und verbindet u. a. Connells Theorie der hegemonialen Männlichkeit mit Bourdieus Konzepten von Habitus und Hexis, um geschlechtliche Dispositionen sowohl in verbalen und nonverbalen Praktiken zu analysieren. Methodisch orientiert sich das Projekt an einem qualitativen Forschungsdesign, das jahrgangsübergreifende ethnografische Beobachtungen mit einer Gruppendiskussion von Schüler*innen der Sekundarstufe II kombiniert. Dabei werden anhand von vier Bildimpulsen, darunter Darstellungen von Andrew Tate, Ludwig XIV. sowie zwei Werken von Kehinde Wiley Deutungsmuster rekonstruiert, die Status, Dominanz, körperliche Stärke und ästhetische Codierungen als zentrale Marker von Männlichkeit hervorbringen.

Die erhobenen Ergebnisse wurden mithilfe der dokumentarischen Methode ausgewertet. Die Auswertung zeigt, dass Schüler*innen Männlichkeit überwiegend hierarchisch und durch Abgrenzung von Weiblichkeit konstruieren, während Darstellungen emotionaler oder verletzlicher Männlichkeiten Irritationen auslösen. Die Ergebnisse belegen, dass der Kunstunterricht ein produktiver Reflexionsraum für geschlechterkritische Bildungsprozesse ist und zugleich tieferliegende normative Erwartungsstrukturen sichtbar macht. Damit eröffnet die Studie Perspektiven für eine geschlechterreflektierte Kunstpädagogik, die visuelle Kultur als Ausgangspunkt für die Dekonstruktion tradierter Männlichkeitsnormen nutzt.

1. Einleitung

Die Auseinandersetzung mit Geschlechterkonstruktionen gewinnt im Hinblick auf die gesellschaftliche Flexibilisierung von geschlechtlichen Zugehörigkeitskategorien zunehmend an Bedeutung. Daher spielt die Frage nach der Reproduktion und Reflexion von Männlichkeitskonstruktionen im kunstpädagogischen Kontext eine zentrale Rolle, da der Kunstunterricht neben der Wissensvermittlung auch ein Ort der sozialen Identitätsbildung darstellt. Insbesondere die bildbasierte Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen kann einen vielschichtigen Zugang zur Analyse von Männlichkeitskonstruktionen ermöglichen, die im Spannungsfeld historischer, medialer und kultureller Narrative reflektiert werden können. Wie Eßer betont, fehlt es im Kunstunterricht bislang an einer konsequenten Auseinandersetzung mit genderkritischer Kunst, obwohl dieser als Reflexionsraum für die Dekonstruktion stereotypischer Männlichkeitsbilder dienen könnte.¹

Die gesellschaftliche Relevanz dieser Thematik zeigt sich vor allem in der fortbestehenden Dominanz hegemonialer Männlichkeitsvorstellungen, die bestimmte Geschlechterperformanzen privilegieren, während andere marginalisiert werden.² Obwohl sich Geschlechterrollen in der medialen Darstellung diversifizieren, bleibt die *hegemoniale Männlichkeit* weiterhin ein zentrales Identitätsmodell, welches auch im schulischen Raum als Aushandlung von Männlichkeit fungiert.³ Vor diesem Hintergrund widmet sich die vorliegende Untersuchung der Frage, inwieweit eine bildanalytische Herangehensweise im Kunstunterricht einen Ausgangspunkt bietet, um implizite Konstruktionen von hegemonialer Männlichkeit bei Schüler*innen aufzuzeigen. Ziel ist es, die Perspektive auf den Kunstunterricht und die Kunstpädagogik zu verstärken, um in einer Gruppendiskussion zu analysieren, welche geschlechtsspezifischen Wissensbestände aktiviert werden und in welcher Weise sie eine hegemoniale Konstruktion von Männlichkeit implizieren.

Wissenschaftlich verortet sich die Arbeit in den Ansätzen der hegemonialen Männlichkeit nach Raewyn Connell und der Habitus-Theorie von Pierre Bourdieu, die ermöglichen, die sozialen, kulturellen und körperlichen Aspekte geschlechtlicher Identitätsbildung zu erforschen.⁴ Das Studienprojekt schließt an bestehende Forschungen zu Geschlechtersozialisation und Männlichkeitsforschung an, adressiert jedoch eine Forschungslücke, da Männlichkeitskonstruktionen kaum im kunstpädagogischen Diskurs betrachtet werden.⁵

Methodisch folgt die Untersuchung einem qualitativen Forschungsansatz, der ethnografische Beobachtungen und eine Gruppendiskussion mit Schüler*innen der Sekundarstufe II kombiniert, wobei vier Porträts diskutiert werden, die historische, populärkulturelle und zeitgenössische Darstellungen von Männlichkeiten umfassen, um unterschiedliche Inszenierungsstrategien und deren Rezeption durch die Schüler*innen zu analysieren. Dazu gehören eine Fotografie von *Andrew Tate* (2022), das Werk *Ludwig XIV. im Krönungsornat* (1701) von Hyacinthe Rigaud sowie die Werke *Officer of the Hussars* (2007) und *Christian Martyr Tarcisius (El Hadji Malick Gueye)* (2022) von Kehinde Wiley. Die Datenauswertung erfolgt mithilfe der dokumentarischen Methode nach Bohnsack, um implizite Deutungsmuster zu rekonstruieren und zu prüfen, inwieweit das Forschungsziel erreicht wurde.⁶

Der Aufbau der Arbeit gliedert sich in mehrere Kapitel. Nach der theoretischen Verortung des Themas im zweiten Kapitel folgt im dritten Kapitel eine detaillierte Darstellung des

¹ Vgl. Eßer, A. (2016). Geschlechter-Repräsentationen im Kunstunterricht, S. 81.

² Vgl. Connell, R. W. & Stahl, C. (2000). Der gemachte Mann, S. 41–42.

³ Vgl. Eßer (Anm. 1), S. 15.

⁴ Vgl. Bourdieu, P. & Bolder, J. (2005). Die männliche Herrschaft, S. 19–20.

⁵ Vgl. Eßer (Anm. 1), S. 25.

⁶ Vgl. Herzmann, P. & König, J. (2023). Forschungsmethoden im Lehramtsstudium, S. 51–52.

Untersuchungsdesigns. Das vierte Kapitel präsentiert die Analyse der Gruppendiskussion unter Einbezug ausgewählter Beobachtungen. Im fünften Kapitel werden die zentralen Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfrage zusammengefasst, während das sechste Kapitel sowohl die wissenschaftliche Durchführung als auch die praktischen Implikationen für den Kunstunterricht reflektiert. Abschließend folgen ein Ausblick sowie eine persönliche Reflexion der gewonnenen Erkenntnisse.

2. Theoretische Einordnung

Die theoretische Einordnung ist für dieses Forschungsvorhaben von zentraler Bedeutung, da sie sowohl eine analytische Perspektive auf geschlechtliche Identitätsprozesse bei Schüler*innen eröffnet als auch die Datenerhebung und -auswertung im Spannungsfeld zwischen individuellen Handlungen und sozialen Normen verortet.

2.1 Forschungsstand

Mit dem vorliegenden kunstpädagogischen Studienprojekt werden Fragestellungen eines gesellschafts- und sozialwissenschaftlichen Forschungsfeldes aufgegriffen, das gegen Ende des 20. Jahrhunderts erstmals international untersucht⁷ und seit 2005 durch zahlreiche Sammelbände – etwa von Budde (2014), Forster (2011), Pech (2009) oder Schultheis (2006) – weiter ausdifferenziert wurde. Aufgrund der thematischen konnte bislang kein kohärenter oder systematisierter Forschungsdiskurs etabliert werden. Zudem beziehen sich die Studien weitestgehend auf die Männlichkeitstheoretischen Ansätze von Connell sowie auf die sozialtheoretischen Konzepte Bourdieus. Daraus folgt, dass sich die Studienergebnisse mehrheitlich auf den hegemonie- und machttheoretische Rezeptionen von Connell und Bourdieu stützen.⁸ Neben den etablierten Theorien werden auch queere und poststrukturalistische Perspektiven in der Männerforschung berücksichtigt, doch die Analyse von Budde und Rieske zeigt, dass ihr Einfluss auf den wissenschaftlichen Diskurs bislang gering ist.⁹

Im Kontext der Kunstpädagogik stellt Eßer mitunter fest, dass die Fachzeitschrift *Kunst+Unterricht* nur in wenigen Artikeln Geschlechterrollen und Körperidentitäten thematisiert, die sich überwiegend auf die Auseinandersetzung mit dem weiblichen Gesellschaftsbild beschränken. Damit ist festzuhalten, dass eine kritische Betrachtung zur Konstruktion von Männlichkeit bis heute noch keine explizite Einbettung in die kunstpädagogischen Diskurse fand.¹⁰ Dieses Resümee bedeutet aber nicht, dass geschlechtsspezifische Fragestellungen in der Kunst insgesamt vernachlässigt werden. Schließlich manifestieren sich seit 2000 vielseitige Dekonstruktionsprozesse von weiblichen und männlichen Geschlechterrollen.¹¹ So untersucht Geiger den historischen sowie zeitgenössischen Einfluss der Herrenmode auf das Verständnis von Männlichkeit¹² und Kunstausstellungen wie *Masculinities: Liberation through Photography* thematisieren die Konstruktion und Dekonstruktion von männlichen Stereotypen.¹³

⁷ Vgl. Wedgwood, N. & Connell, R. W. (2010). Männlichkeitsforschung, S. 116.

⁸ Vgl. Budde, J. & Rieske, T. V. (2022). Jungen in Bildungskontexten, S. 38–41.

⁹ Vgl. ebd., S. 41.

¹⁰ Vgl. Eßer (Anm. 1), S. 263.

¹¹ Vgl. ebd., S. 77.

¹² Vgl. Geiger, A. (2015). Kopflos, formlos, obdachlos, S. 200.

¹³ Vgl. Arend, I. (2020). *Masculinities. Liberation through Photography*, S. 230–232.

2.2 Zur Konstruktion von Geschlecht

Die gegenwärtige Debatte zeigt, dass Männlichkeit ein komplexes Konzept ist, dessen umfassende Definition den Rahmen dieses Studienprojekts überschreiten würde. Daher richte ich die Untersuchung auf eine hegemonial- und machttheoretische Perspektive aus, um die impliziten Wissenskonstruktionen zu Männlichkeit im Kunstunterricht zu thematisieren. Da der Kunstunterricht nicht nur einen Raum des gestalterischen Ausdrucks, sondern auch der sozialen Aushandlung darstellt, ist es notwendig, die Konstruktion von Geschlecht als einen interaktiven Prozess zu verstehen.¹⁴

Die Untersuchung fußt auf dem Konzept von *Gender*, welches die sozio-kulturellen Einflussfaktoren für die Bildung *geschlechtlicher Identität* beschreibt. Die geschlechtliche Identität verweist demnach auf die subjektive Zugehörigkeit eines Geschlechts (*Gender*) unabhängig biologischer Merkmale.¹⁵ Da eine umfassende Definition geschlechtlicher Identität den Rahmen dieser Arbeit überschreiten würde, wird auf Judith Butlers Konzept des *Doing Gender* zurückgegriffen. Butler versteht Geschlecht als eine Verkörperung, die durch soziale Zuschreibungen, Kategorien und Wirkungen geformt und kontinuierlich neu ausgehandelt wird.¹⁶ Im Wechselspiel mit der sozialen Umwelt werden geschlechtliche Unterschiede performativ hergestellt. Das Konzept des *Doing Masculinity* nach Buschmeyer konkretisiert diese Perspektive auf männliche Handlungsweisen „als Abgrenzung von Weiblichkeit [...]. Das heißt, Männer oder männliche Jugendliche, die als ‚männlich‘ angesehen werden wollen, müssen alles, was als ‚weiblich‘ gilt, konsequent ablehnen.“¹⁷ Diese Perspektiven sind für die Forschung besonders relevant, da der Kunstunterricht als ein Ort fungiert, an dem Schüler*innen durch ihre Rezeption und Produktion Männlichkeitsbilder reflektieren können.

Im Alltag heißt dies unter anderem, dass Kleidung als Klassifikationsmerkmal dient, um geschlechtliche Differenzen zu markieren, die jedoch von der sozialen Interpretation abhängt.¹⁸ Vor diesem Hintergrund wird Pierre Bourdieus Begriff des *sozialen Akteurs* herangezogen, um die wechselseitige Aushandlung von Geschlecht zwischen Individuum und sozial-kulturellen Raumstrukturen zu verdeutlichen: „Der soziale Raum ist eben doch die erste und die letzte Realität, denn noch die Vorstellungen, die die sozialen Akteure von ihm haben können, werden von ihm bestimmt.“¹⁹ Diese Wechselwirkung zwischen gesellschaftlichen Strukturen und individuellem Handeln führt zu „körperlich verinnerlichten sozialen Strukturen“²⁰, die geschlechtliche Identität, Verhalten und Wahrnehmung der sozialen Welt beeinflussen. Bourdieu begreift diese inkorporierten Strukturen als *Habitus* – ein Konzept, das in dieser Arbeit eine zentrale Rolle einnimmt. Der Habitus ist dabei als strukturierte und zugleich strukturierende Struktur zu verstehen, die soziale Erfahrungen inkorporiert und sich in konkreten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata manifestiert. Dabei ist zu betonen, dass der Habitus keine vollständige Determination des Individuums bedeutet, sondern als System von Dispositionen fungiert, das generative Schemata hervorbringt und somit Handlungsmöglichkeiten innerhalb sozialer Felder und Machtverhältnisse rahmt.²¹ Darüber hinaus manifestiert sich der Habitus auch körperlich, was Bourdieu als *Hexis* bezeichnet.²² Während Erving Goffman argumentiert, dass eine gesonderte Unterscheidung zwischen Habitus und Hexis überflüssig sei, da

¹⁴ Vgl. Kirchner, C. & Kirschenmann, J. (2024). Kunst unterrichten, S. 7.

¹⁵ Vgl. Spieß, G. (2003). Das Wagnis, Gender Studien zu lehren, S. 29.

¹⁶ Vgl. Butler, J. (2002). Performative Akte und Geschlechterkonstruktion, S. 301.

¹⁷ Buschmeyer, A. (2013). Zwischen Vorbild und Verdacht, S. 104.

¹⁸ Vgl. ebd., S. 78.

¹⁹ Bourdieu, P. & Beister, H. (1998). Praktische Vernunft, S. 27.

²⁰ Eßer (Anm. 1), S. 248.

²¹ Vgl. Bourdieu & Bolder (Anm. 4), S. 8.

²² Vgl. ebd., S. 114.

Doing Gender bereits interaktive und körperliche Aspekte umfasst,²³ wird in diesem Studienprojekt Bourdieus Differenzierung beibehalten, da dies dem Vorschlag von Kirschenmann folgt, den Habitusbegriff in die kunstpädagogische Forschung zu integrieren, da es sich methodisch mit einer kunstpädagogischen Ikonografie verbinden lässt, weil sie durch historische und zeitgenössische Bildanalysen Mechanismen der Reproduktion von Geschlechterbildern aufzeigt und zur Reflexion anregen kann.²⁴

2.3 Hegemoniale Männlichkeit

Das Markenhandbuch ist ein Leitfaden, der einen einheitlichen Auftritt der Universität durch bestimmte wiedererkennbare Gestaltungselemente definiert. Der Auftritt zeichnet sich durch die Verwendung prägnanter Gestaltungselemente.

Die Theorie der hegemonialen Männlichkeit nach Raewyn Connell zählt seit den 1980er-Jahren zu den zentralen Ansätzen der Männer- und Geschlechterforschung.²⁵ Dabei beschreibt Connell Männlichkeit nicht als feste Eigenschaft, sondern als eine soziale Konstruktion, die in hierarchische Machtverhältnisse eingebettet ist. Die unterschiedlichen Formen stehen dabei nicht gleichwertig nebeneinander, sondern unterliegen gesellschaftlichen Wandlungsprozessen und Hierarchisierungen.²⁶ So ist der gegenwärtige Idealtypus der hegemonialen Männlichkeit in westlichen Gesellschaften durch Merkmale wie Heterosexualität, weiße Hautfarbe, körperliche Gesundheit sowie eine Macht- und Karriereorientierung geprägt.²⁷ Während Connell weitere Konstruktionen innerhalb des hegemonialen Systems unterscheidet, konzentriert sich diese Arbeit auf die Analyse impliziter Männlichkeitskonstruktionen im Kontext des gegenwärtigen Idealtypus der hegemonialen Männlichkeit. Dabei wird deutlich, dass *hegemoniale Männlichkeit* nicht nur das Verhältnis zwischen Männern und Frauen, sondern auch die Hierarchisierung verschiedener Männlichkeiten bestimmt.²⁸ Denn der dominante Idealtypus setzt sich als soziale Norm durch, während andere Formen aufgrund von Faktoren wie sozialer Klasse, ethnischer Zugehörigkeit oder sexueller Orientierung marginalisiert werden. Dabei wird Connells Verständnis der *körperreflexiven Praxis* deutlich, die einen Prozess beschreibt, in der männliche Zuschreibungen über den Körper dargestellt und verinnerlicht werden.²⁹ In diesem Zusammenhang lässt sich eine gemeinsame Grundidee mit Bourdieus Konzept des Habitus und der Hexis erkennen, da sich die in sozialen Strukturen verankerten Dispositionen manifestieren und in körperlichen Ausdrucksformen stabilisieren, um das hegemoniale Männlichkeitsideal zu reproduzieren.³⁰ In ihrer konkreten Gegenüberstellung eröffnet Connells Konzept aber einen Zwischenraum, in dem Körperlichkeit als Ort von Reproduktion und Irritation sozialer Normen zugleich erscheint, während Bourdieus Habitus-Hexis-Modell das unbewusste Fortbestehen verinnerlichter sozialer Strukturen akzentuiert. Es wird deutlich, dass Männlichkeit unter ständiger Beweisspflicht steht, da sie nach Butler durch wiederholte Inszenierung bestätigt werden muss.³¹ Dies zeigt sich insbesondere in männlichen Peer-Gruppen, wo soziale Kontrolle und gegenseitige Erwartungen die Identitätsbildung stark beeinflussen. Bereswill unterstreicht in ihrer Studie über das Männlichkeitsverständnis in Gefängnissen, dass junge Männer in einem dynamischen Spannungsfeld aus Unsicherheit und Machtdemonstration ihre geschlechtliche Identität aushandeln. Ein zentrales Element dieser Aushandlung ist die Verbindung zwischen Männlichkeit und Gewalt, da Gewalt dazu dient, hierarchische Ordnungen

²³ Vgl. Eßer (Anm. 1), S. 71.

²⁴ Vgl. ebd., S. 251.

²⁵ Vgl. Buschmeyer (Anm. 17), S. 90.

²⁶ Vgl. Connell & Stahl (Anm. 2), S. 41–42.

²⁷ Vgl. Buschmeyer (Anm. 17), S. 93.

²⁸ Vgl. Grünwald, J. G. (2012). *Male Spaces*, S. 23.

²⁹ Vgl. Connell & Stahl (Anm. 2), S. 84.

³⁰ Vgl. Buschmeyer (Anm. 17), S. 82.

³¹ Vgl. Butler (Anm. 16), S. 320.

herzustellen. Daher wird *hegemoniale Männlichkeit* innerhalb männlicher Gruppen oft als legitimes Mittel zur Stabilisierung sozialer Strukturen verstanden, obwohl dies gleichzeitig zur Verleugnung der eigenen Verletzlichkeit des sozialen Akteurs führt. Daher wird das Eingeständnis von Schwäche als identitäre Bedrohung empfunden.³²

Die Theorie der hegemonialen Männlichkeit bietet insgesamt ein differenziertes Analysemodell, das aufzeigt, dass Männlichkeit nicht statisch ist, sondern durch soziale Hierarchien, Körperpraktiken und performative Handlungen kontinuierlich reproduziert wird. Besonders in männlich gelesenen Peer-Gruppen und in der Verbindung von Männlichkeit und Gewalt wird dieses System sichtbar. Daher bietet sich das vorliegende Verständnis von hegemonialer Männlichkeit für die Beantwortung der Forschungsfrage an, da in schulischen Kontexten Männlichkeit oft in einem Spannungsfeld aus Anerkennung und Abwertung ausgehandelt wird.

3. Untersuchungsdesign

Im Folgenden wird das Untersuchungsdesign erläutert, wobei auf den theoretischen und methodischen Bezugsrahmen eingegangen wird, um die Konstruktionen von Männlichkeit im Kunstunterricht systematisch zu analysieren. Die gewählten Theorien ermöglichen dabei eine analytische Perspektive auf die geschlechtlichen Identitätsprozesse der Schüler*innen. Die qualitative Methodik zielt darauf ab, sowohl sprachliche als auch nicht-sprachliche Ausdrucksformen von Männlichkeit im schulischen Kontext sichtbar zu machen.

3.1 Theoretischer Bezugsrahmen

Die Forschung verortet sich im sozialkonstruktivistischen Paradigma, welches die geschlechtliche Identität nicht als biologische Determination, sondern als sozial und kulturell konstruiertes Phänomen betrachtet, weshalb Connells Theorie der hegemonialen Männlichkeit als Grundlage dient, um die Frage zu beantworten, inwieweit die hegemoniale Konstruktion von Männlichkeit in der bildanalytischen Auseinandersetzung im Kunstunterricht präsent gemacht werden kann, um implizite Deutungsmuster der Schüler*innen zu erkunden. Daher wurde der theoretische Kontext des Studienprojekts weiter spezifiziert, weshalb auch Bourdieus Konzept des Habitus und der Hexis herangezogen wird. Bourdieus Konzept dient dazu, die Verkörperung von Männlichkeit in den Bildern zu befragen, damit implizite Geschlechterkonstruktionen in ihrer Visualisierung betrachtet werden. Zusätzlich zielt die Forschung darauf ab, die Wahrnehmung der Schüler*innen von gesellschaftlichen normierten Geschlechterrollen durch Bilder zu erfassen, um im Kunstunterricht festzustellen, wie sich die Konstruktionen in visuellen Gestaltungselementen manifestieren. Somit wird versucht, machttheoretische, sozial-konstruktivistische und kunstdidaktische Ansätze zu verknüpfen, die für die Untersuchung von Männlichkeitskonstruktionen im Kunstunterricht essenziell sind.

3.2 Methodischer Bezugsrahmen

Die Untersuchung folgt einem qualitativen Forschungsansatz und integriert ethnografische Methoden zur Datenerhebung. Die Beobachtung erfolgt während des Kunstunterrichts mithilfe des Beobachtungsrasters nach de Boer und fokussiert soziale Dynamiken, Interaktionen und körperliche Ausdrucksformen im schulischen Kontext. Dabei werden insbesondere Aspekte wie Raumnutzung, Körpersprache, Dominanzverhalten und nonverbale Kommunikation analysiert, um aufzuzeigen, inwiefern *hegemoniale Männlichkeit* auch in nicht-sprachlichen Ausdrucksformen sichtbar wird.³³ Im Vergleich zur

³² Vgl. Bereswill, M. (2006). Männlichkeit und Gewalt, S. 244–246.

³³ Vgl. de Boer, H. (2012): Pädagogische Beobachtung, S. 77.

ursprünglichen Projektskizze wurde das Untersuchungsdesign leicht angepasst, um die Reflexion künstlerischer Arbeiten stärker zu betonen. Ursprünglich war die Durchführung narrativer Interviews mit einzelnen Schüler*innen vorgesehen, doch wegen begrenzter Zeitressourcen und der erforderlichen Vertrauensbildung für persönliche Erzählungen wurde diese Methode zugunsten einer Gruppendiskussion ersetzt. Die Gruppendiskussion erlaubt einen offenen und dialogischen Rahmen, in dem Schüler*innen ihre Perspektiven auf Männlichkeit im Kontext künstlerischer Arbeiten äußern können. Dadurch entsteht ein diskursiver Raum für Reflexionen und Bedeutungszuschreibungen.³⁴ Ein zentraler Bestandteil der Gruppendiskussion ist die bildanalytische Besprechung von vier unterschiedlichen Darstellungen von Männlichkeit in der Kunst und den Medien. Diese wurden bereits in der Einleitung ausgeführt, um die Konstruktionen von Männlichkeit zu untersuchen:

Die Nachahmung gesellschaftlicher Bilder und Stereotypen, die vielfach unbewusst bleibt und sich körperlich-mimetisch vollzieht, wird bei der Beschäftigung mit ikonographischen Reihen augenfällig. Damit können ikonographische Vergleiche Denkanstöße zur Bewusstwerdung dieser Prozesse geben.³⁵

Die Stichprobe für die Gruppendiskussion wird gezielt auf die Forschungsfrage abgestimmt. Die Untersuchung findet mit sieben Teilnehmer*innen einer elften Klasse im Kunstraum statt, da diese aufgrund ihres Reflexionsvermögens und ihrer Ausdrucksfähigkeit als besonders geeignet für die diskursive Auseinandersetzung mit Geschlechterthemen erscheinen. An der Diskussion nehmen fünf männlich gelesene und zwei weiblich gelesene Schüler*innen teil. Dabei steht die männliche Perspektive im Fokus der Erhebung. Doch birgt die heterogene Zusammensetzung die Herausforderung, dass männlich gelesene Schüler sich in gemischtgeschlechtlichen Gruppen möglicherweise weniger öffnen als in rein männlich gelesenen Gruppen. Trotzdem bietet dies die Möglichkeit, das Spannungsverhältnis zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen ausführlich zu analysieren, um die impliziten Wissensstrukturen der Schüler*innen offenzulegen. Demnach umfasst die methodische Vorgehensweise die Nachzeichnung der Daten, die formulierende und reflektierte Interpretation sowie die Diskurs- und Fallbeschreibung. Aufgrund des begrenzten Umfangs des Studienprojekts ist jedoch eine vollwertige wissenschaftliche Realisierung über die reflektierende Interpretation hinaus nicht in Gänze umsetzbar. Dies lässt sich damit begründen, dass die Fallzahl zu gering ist, weshalb die Auswertung an der dokumentarischen Methode orientiert ist und nicht alle Stufen vollständig umfasst.³⁶

4. Analyse der ausgewerteten Daten

Die Analyse geht davon aus, dass Männlichkeitskonstruktionen im Kunstunterricht sowohl implizit als auch explizit produziert werden. Dabei lassen sich Muster erkennen, die mit dem Konzept der hegemonialen Männlichkeit in Verbindung stehen, während gleichzeitig Reflexionsprozesse sichtbar werden. Die Untersuchung erfolgt auf Grundlage der dokumentarischen Methode, wobei die formulierende und reflektierende Interpretation eine strukturierte Annäherung an die Ergebnisse ermöglicht. Aufgrund des begrenzten Umfangs konzentriert sich die Analyse ausschließlich auf relevante Aussagen und Beobachtungen, die zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen. Eine weiterführende Untersuchung der erhobenen Daten wäre im Hinblick auf die Forschungsfrage in einem umfassenderen Forschungsrahmen ebenfalls möglich.

³⁴ Vgl. Herzmann & König (Anm. 6), S. 51–52.

³⁵ Eßer (Anm. 1), S. 294.

³⁶ Vgl. Herzmann & König (Anm. 6), S. 52–54.

4.1 Geschlechterrollen im Kunstunterricht

Zu Beginn der Gruppendiskussion äußern die Schüler*innen die Wahrnehmung, dass schulische Leistungsbewertungen durch geschlechtsspezifische Erwartungen geprägt seien. So werde thematisiert, dass Jungen im Sportunterricht strenger bewertet würden, während für Mädchen andere Maßstäbe gälten.

Stefan (er/ihn): Ich glaube, dass man im Sportunterricht schon darauf achtet, dass man die Jungs strenger bewertet, weil Jungs auch für sich, glaube ich, besser dran sind.

Die Aussage, dass „Jungs auch für sich [...] besser dran sind“, verweist auf ein Deutungsmuster, das Männlichkeit mit Belastbarkeit und Leistungsfähigkeit assoziiert. Damit wird eine Männlichkeitsvorstellung gestützt, wonach leistungsorientiertes und konkurrenzfähiges Verhalten erwartet wird, was sich in Connells Konzept der hegemonialen Männlichkeit wiederfindet.³⁷ Gleichzeitig impliziert diese Sichtweise eine natürliche Differenz zwischen den Geschlechtern, die sich auch in der Annahme manifestiert, dass Mädchen im Kunstunterricht kreativer seien und daher bessere Bewertungen erhielten.

Jens (er/ihn): Also zum Beispiel in Kunst ist es eher so, dass man so denkt, dass die Mädchen eher kreativer sind als die Jungs. Deshalb werden die auch besser bewertet und die Jungs dann halt auch schlechter bewertet werden.

Die Vorstellung, dass „Mädchen eher kreativer sind“, spiegelt tief verwurzelte geschlechtliche Zuschreibungen wider, bei denen künstlerische Sensibilität mit Weiblichkeit assoziiert wird, während Jungen als rational oder technisch begabt gelten.³⁸ Dabei werden diese Geschlechterrollen nicht nur verbal, sondern auch in der Interaktionsdynamik des Kunstunterrichts sichtbar. Während einer Zeichenübung vergleichen Schüler einer zehnten Klasse ihre Zeichnungen in einer stark wettbewerbsorientierten Atmosphäre, in der eine detailreiche Skizze eines Jungen von der Gruppe als weiblich gewertet wird.³⁹

Diese Beobachtung bestätigt die These, dass Männlichkeit insbesondere durch die Abwertung weiblich konnotierter Tätigkeiten stabilisiert wird. Gleichzeitig verdeutlicht sie, dass innerhalb der männlichen Peer-Gruppe ein hoher sozialer Druck besteht, sich von weiblich codierten Ausdrucksformen abzugrenzen. Die Abwertung der Zeichnung dient somit nicht nur der Distanzierung von Weiblichkeit, sondern auch der hierarchischen Positionierung innerhalb der Gruppe. Damit zeigt sich, dass der Kunstunterricht nicht nur ein Raum für künstlerische Praxis, sondern auch für die soziale Aushandlung von Geschlechterrollen ist.⁴⁰

4.2 Der Kunstunterricht als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit Konstruktionen von Männlichkeit

Die vorgelegten Bilder, die als Impuls für die Diskussion dienen, verdeutlichen, dass Schüler*innen Männlichkeitskonstruktionen unterschiedlich wahrnehmen, verhandeln und bewerten. Dabei werden nicht nur einzelne Bilder isoliert betrachtet, sondern auch Vergleiche zwischen ihnen gezogen, wodurch sich sowohl eine Reproduktion hegemonialer Männlichkeitsbilder als auch kritische Reflexionen offenbaren.

³⁷ Vgl. Connell & Stahl (Anm. 2), S. 74–75.

³⁸ Vgl. Eßer (Anm. 1), S. 84.

³⁹ Vgl. Beobachtungen.

⁴⁰ Vgl. Buschmeyer (Anm. 17), S. 104–108.

Andrew Tate (2022) als Idealbild hegemonialer Männlichkeit

Besonders an der Fotografie von Andrew Tate wird deutlich, dass Männlichkeit für die Schüler*innen stark mit Status, Dominanz und körperlicher Präsenz verknüpft ist.

Jens (er/ihn): Ja, ich will auch ergänzen, dass er so zeigt, wie viel Erfolg er mitbringt. Also wie er im Privatjet sitzt, wie er so damit prahlt mit seinem Anzug, dass er halt viel erreicht hat. So sieht es aus.

Die Beschreibung von Tates Inszenierung, „dass er so zeigt, wie viel Erfolg er mitbringt“ betont seine materielle Überlegenheit und verkörpert ein hierarchisch strukturiertes Männlichkeitsideal. Dieses Ideal wird durch finanzielle Ressourcen und symbolische Macht stabilisiert, was ein Kernelement von Connells hegemonialer Männlichkeit darstellt.⁴¹ Diese Wahrnehmung setzt sich auch in der körperlichen Darstellung fort.



Abb. 1: *Er will Männer wieder männlich machen* (Füllemann, L. (2022)).

Jens (er/ihn): Ich finde, der Tate hier sieht am mächtigsten aus. Ja, auch einfach wegen der Perfektion in seinem Gesicht. [...] Ja, aber sonst. Diese Uhr, diese dicke Uhr, das Hemd, dass die Brust offen ist. Und die Glatze. Das lässt ihn sehr mächtig wirken.

Demnach erscheint die körperliche Haltung („sieht am mächtigsten aus“) und die äußere Gestaltung („Perfektion in seinem Gesicht“) als visuelle Marker für Macht. Dies lässt sich mit Bourdieus Habitusbegriff in Verbindung bringen, welcher Körperpraktiken und ästhetische Inszenierungen gesellschaftlicher Normen widerspiegelt.⁴² Diese Wahrnehmung hegemonialer Männlichkeit als Wettbewerb und Machtdemonstration zeigt sich auch in einer ethnografischen Beobachtung: Während einer Pause messen sich Schüler*innen im Armdrücken, wobei Sascha gegen Lisa verliert. Lisa feiert ihren Sieg lautstark, woraufhin Sascha die Niederlage zu relativieren versucht. Schließlich imitierte er Lisas Verhalten verspottend. Dieses Verhalten deutet darauf hin, dass die männliche hegemoniale Identität durch soziale Aushandlungen bestätigt werden muss, da die spielerische Interaktion zu einem Aushandlungsfeld von Status wurde, in dem Sascha seine verlorene Dominanz durch Nachahmung und Abwertung der Gewinnerin zu stabilisieren versucht. Zum einen hebt Lisas Triumph traditionelle Geschlechterrollen auf. Des Weiteren bestätigt diese Dynamik, dass *hegemoniale Männlichkeit* durch Wettbewerb gefestigt wird und sich in das habituelle

⁴¹ Vgl. Connell & Stahl (Anm. 2), S. 98–99.

⁴² Vgl. Eßer (Anm. 1), S. 248.

Geschlechterwissen der Akteur*innen einschreibt, in dessen analytischen Kontext auch die Fotografie Andrew Tates einzuordnen ist.⁴³

Die uneindeutige Wahrnehmung – Officer of the Hussars (2007)

Die Diskussion über Kehinde Wileys *Officer of the Hussars* (2007) zeigt eine differenzierte Wahrnehmung von Männlichkeit, die physische Stärke und Kampfbereitschaft betone:

Stefan (er/ihn): Das wirkt das auf mich, dass er mit einem Schwert in der Hand also, also so für mich auf mich wirkt, als wäre es so ein typisches Ritterbild oder so ein Kriegerbild, als wäre er ein Krieger und stark.



Abb. 2: Kehinde Wiley – *Officer of the Hussars* (Kasubowska, J. (2025)).

So wird mit „als wäre er ein Krieger und stark“ einerseits auf physische Stärke und Gewaltbereitschaft als zentrale Elemente von hegemonialer Männlichkeit eingegangen. Dominanz und Macht fungieren hier als legitimierende Prinzipien männlicher Identität, sodass Männlichkeit nicht nur über physische Merkmale, sondern auch über gewaltförmige Strukturen stabilisiert wird, in denen Stärke und Durchsetzungsfähigkeit als soziale Normen verankert sind.⁴⁴ Andererseits zeigt sich in der Gruppendiskussion ein ambivalentes Verständnis von hegemonialer Männlichkeit, da das Bild nicht ausschließlich als kraftvoll und dominant wahrgenommen wird. Vielmehr wird der ästhetische Hintergrund als „sehr feminin“ beschrieben:

⁴³ Vgl. Beobachtungen.

⁴⁴ Vgl. Bereswill (Anm. 32), S. 246.

Jens (er/ihn): Also ich finde, der Reiter sieht zwar sehr mächtiger aus, aber der Hintergrund lässt ihn sehr feminin wirken, finde ich.

Diese Aussage verdeutlicht, dass die Schüler*innen Männlichkeit nicht nur anhand von Körperlichkeit und physischen Attributen bewerten, sondern dass künstlerische Gestaltungselemente eine entscheidende Rolle spielen. Die Wahrnehmung der Farbgebung als „sehr feminin“ zeigt, dass Männlichkeit in ihrer Darstellung bestimmten ästhetischen Konventionen unterliegt. Hier knüpft Eßer an, indem sie beschreibt, dass das „Bunte, Dekorative und Ornamentale“⁴⁵ oft traditionell weiblich konnotiert wird. Diese Reaktion zeigt, dass sich diese geschlechtsspezifischen Wertungen auch in der Bildinterpretation widerspiegeln, indem das Dekorative und Farbintensive als Gegensatz zur hegemonialen Männlichkeit empfunden wird.

Tradition und Wandel – Ludwig XIV. im Krönungsornat (1701)

Auch Hyacinthe Rigauds *Porträt von Ludwig XIV.* (1701) löst in der Gruppendiskussion geteilte Reaktionen aus. Während einige Schüler*innen den Prunk des Bildes als Ausdruck von Macht deuten, empfinden andere die Darstellung als unzeitgemäß und unmännlich:

Selin (sie/ihr): Ja, also er ist halt ein König, und das Königsblau repräsentiert das Königliche an ihm. [...] Das zeigt auch, dass er so nen hohen Rang hat.



Abb. 3: *Porträt von Ludwig XIV im Krönungsornat* von Hyacinthe Rigaud (Kassler Kunden (o. D.)).

⁴⁵ Eßer (Anm. 1), S. 84.

Es wird deutlich, dass Farben und Kleidung nicht nur als dekorative Elemente wahrgenommen werden, sondern auch als symbolische Zeichen sozialer Position und Macht. Das tiefblaue königliche Gewand wird in diesem Kontext als Statussymbole interpretiert, was als Ausdruck von Autorität und Hierarchie dient und auch in der Fotografie von Andrew Tate herauszuarbeiten ist:

Jens (er/ihn): Diese Uhr, diese dicke Uhr, das Hemd, das die Brust offen ist. Und die Glatze. Das lässt ihn sehr mächtig wirken.

Demgegenüber steht die Einschätzung, dass die Kleidung von Ludwig XIV. aus heutiger Perspektive nicht mehr als männlich wahrgenommen wird:

Stefan (er/ihn): Man lief zwar früher so rum, aber wenn der heutzutage so rumlaufen würde, wäre er voll der Joke. Ist halt nicht männlich.

Hier zeigt sich, dass Männlichkeitsbilder einem historischen Wandel unterliegen. Während Ludwig XIV. zu seiner Zeit als Inbegriff absolutistischer Macht und maskuliner Autorität galt, wird seine Kleidung aus einer modernen Perspektive als unmännlich empfunden. Dies verdeutlicht, dass Mode als Marker für gesellschaftlich anerkannte Geschlechterrollen fungiert, die sich über die Zeit hinweg verändern. Geiger argumentiert in diesem Zusammenhang, dass Mode nicht nur die Grenzen des Tragbaren auslotet, sondern auch Geschlechternormen infrage stellt oder stabilisiert.⁴⁶ Besonders die Farbgebung wird, wie bei *Officer of the Hussars* (2007), als Herausforderung für traditionelle Männlichkeitsvorstellungen wahrgenommen. Es wird deutlich, dass die Schüler*innen visuelle Gestaltungselemente als Zuschreibung von Geschlechtsidentitäten nicht losgelöst von geschlechtsspezifischen Wahrnehmungsmustern betrachten, wie Eßer herausstellt. Die Abgrenzung von Weiblichkeit bleibt ein zentraler Bestandteil der Konstruktion von Männlichkeit: Sobald künstlerische Elemente als feminin wahrgenommen werden, wird die maskuline Wirkung hinterfragt.⁴⁷

Verletzlichkeit und emotionale Männlichkeit – Christian Martyr Tarcisius (El Hadji Malick Gueye) (2022)

Besonders vielschichtig war die Diskussion über Kehinde Wileys *Christian Martyr Tarcisius (El Hadji Malick Gueye)* (2022), das männlich gelesene Körper in ungewohnter Verletzlichkeit darstellt.

Ferdinand (er/ihn): Das ist ja nicht so typisch, dass Männer Gefühle haben und deshalb oft unterdrückt wird. Und dass er so einfühlsam wirkt und dass er so Emotionen hat.

Hier wird Männlichkeit als sozialer Prozess sichtbar, in dem emotionale Ausdrucksformen oft als untypisch oder unterdrückt wahrgenommen werden. Diese Einschätzung steht im Kontrast zum traditionellen Ideal von hegemonialer Männlichkeit, das Rationalität und emotionale Zurückhaltung bevorzugt.⁴⁸ Die Aussage bestätigt damit auch Bereswills Annahme, dass Verletzlichkeit – als weibliches Attribut – im männlichen Rollenbild als Gefahr für die eigene soziale Position empfunden wird.⁴⁹

⁴⁶ Vgl. Geiger (Anm. 12), S. 201.

⁴⁷ Vgl. Eßer (Anm. 1), S. 84.

⁴⁸ Vgl. Grünwald (Anm. 28), S. 23.

⁴⁹ Vgl. Bereswill (Anm. 32), S. 245.



Abb. 4: Kehinde Wiley: *An Archaeology of Silence* (Fine Arts Museums of San Francisco (o. D.)).

Jens (er/ihn): Ich würde sagen, das Bild zeigt auch gar keinen Rang wie in den anderen Bildern. Also zum Beispiel beim ersten Bild haben wir halt das Luxuriöse gesehen. Beim zweiten haben wir halt eher so Stärke so. (...) So soldatenmäßig könnte ich sagen. Und beim dritten haben wir eher das Königliche und Mächtige gesehen. Hier sieht man eher mehr in die Emotion. So weiß nicht, passt nicht so unbedingt von Bild Mann, was so ist. Halt.

Diese Aussage verdeutlicht, dass *Christian Martyr Tarcisius (El Hadji Malick Gueye)* (2022) im Gegensatz zu den zuvor diskutierten Bildern keine klare Hierarchie oder Statussymbolik vermittelt. Während *Andrew Tate* (2022) über Luxus, *Officer of the Hussars* (2007) über Stärke und *Ludwig XIV. im Krönungsornat* (1701) über männliche Autorität definiert wurden, scheint hier eine alternative Männlichkeit im Fokus zu stehen. Dabei wird beschrieben, dass das Bild „eher mehr in die Emotion“ geht und „nicht so unbedingt von Bild Mann“, womit eine Irritation über die dargestellte Männlichkeit deutlich wird. Bourdieus Habitusbegriff zeigt, dass diese Wahrnehmungen nicht zufällig, sondern in sozialen Strukturen verankert sind. Auch die Annahme, dass kein „Rang“ zu erkennen ist – eine Männlichkeit, die von Hierarchien losgelöst ist – schwer vorstellbar ist.⁵⁰

⁵⁰ Vgl. Bourdieu & Bolder (Anm. 4), S. 14.

5. Fazit

Abschließend sollen die im Rahmen dieses Studienprojekts gewonnenen Erkenntnisse zusammengefasst werden. Die Analyse der Gruppendiskussion unter Einbezug ethno-graphischer Beobachtungen zeigt, dass die vorgelegten Bilder hegemoniale Männlichkeitsvorstellungen implizieren und durch spezifische Typisierungen wie Dominanz, Status und physische Stärke stabilisieren. Dies ist ein Aspekt, der besonders in der Rezeption von *Andrew Tate* (2022) deutlich wurde. Diese Zuschreibungen sind eng an äußere Erscheinungsmerkmale und Statussymbole gekoppelt und lassen sich im Sinne von Connells Konzept der hegemonialen Männlichkeit als Verkörperung eines Männlichkeitsideals interpretieren. Zugleich verdeutlicht die bildanalytische Auseinandersetzung mit Männlichkeitskonstruktionen im Kunstunterricht, dass diese nicht statisch sind, sondern Brüche und Widersprüche aufweisen. Insbesondere, wenn Männlichkeit jenseits hegemonialer Macht- und Statussymbole dargestellt wird. Dies wird in der Rezeption von *Officer of the Hussars* (2007) und *Ludwig XIV. im Krönungsornat* (1701) sichtbar: Während körperliche Stärke als zentrales Merkmal männlicher Macht weitgehend akzeptiert wird, führen ästhetische Elemente wie Farben und Ornamente zu Irritationen. Die Assoziation dekorativer Elemente mit Weiblichkeit zeigt, dass die Abgrenzung dessen weiterhin ein konstitutives Element männlicher Identitätskonstruktion darstellt. Dieser Befund deckt sich mit der Idee des *Doing Masculinity*. Ein besonders aufschlussreiches Ergebnis ergibt sich in der Diskussion über Kehinde Wileys *Christian Martyr Tarcisius (El Hadji Malick Gueye)* (2022). Hier wird Männlichkeit erstmals nicht über Hierarchie, Status oder Dominanz, sondern über Emotionen und Verletzlichkeit definiert. Diese Darstellung stimmt nicht mit den gängigen Vorstellungen der Schüler*innen zu hegemonialer Männlichkeit überein. Dies legt nahe, dass Männlichkeit in der impliziten Wissenskonstruktion der Schüler*innen stark mit hierarchischen Strukturen verknüpft ist, während alternative, nicht-hierarchische Männlichkeitsentwürfe Irritationen hervorrufen. Damit bestätigt sich Bourdieus Annahme, dass geschlechtliche Identitätskonstruktionen durch habitualisierte Normen geprägt sind und Abweichungen von hegemonialen Männlichkeitsbildern als Bruch mit sozialen Erwartungen wahrgenommen werden.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage lässt sich festhalten, dass der Kunstunterricht im Rahmen einer bildanalytischen Herangehensweise einen geeigneten Ausgangspunkt für die Untersuchung von Männlichkeitskonstruktionen darstellt. Diese Schlussfolgerung ist damit zu begründen, dass sich unterschiedliche Typisierungen von Deutungsmustern im Kontext der hegemonialen Männlichkeit herausarbeiten lassen. Der Kunstunterricht bietet daher nicht nur Raum für die rezeptive Auseinandersetzung mit Geschlechterbildern, sondern kann auch Reflexionsprozesse anregen, wodurch die im Kernlehrplan des Faches Kunst in NRW festgeschriebene Bild- und Medienkompetenz gefördert wird.⁵¹ Die Gruppendiskussion zeigt, dass Schüler*innen hegemoniale Männlichkeitsbilder aktiv verhandeln, wobei visuelle Darstellungen eine zentrale Rolle spielen. Somit wird deutlich, dass der Kunstunterricht eine Plattform zur kritischen Hinterfragung tradierter Männlichkeitsbilder bieten kann. Gleichzeitig wird ersichtlich, dass bestehende Normen tief verankert sind und nicht ohne weiteres aufgelöst werden können. Also bleibt die Wahrnehmung von Männlichkeit an soziale Hierarchien, ästhetische Konventionen und Statussymbole gebunden, was die Relevanz geschlechterreflexiver Ansätze in der Kunstpädagogik unterstreicht. Der Kunstunterricht erweist sich damit nicht nur als Spiegel bestehender Männlichkeitskonstruktionen, sondern auch als potenzielles Aushandlungsfeld für alternative Männlichkeitsbilder.

⁵¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014). Kernlehrplan für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule Kunst, S. 54.

6. Reflexion

Obwohl die Forschungsfrage im Rahmen dieses Studienprojekts beantwortet wird, sind methodische und inhaltliche Begrenzungen kritisch zu reflektieren. Demnach ist die Übertragbarkeit der Ergebnisse aufgrund der begrenzten Stichprobe eingeschränkt, da die Untersuchung an einen spezifischen schulischen Kontext gebunden ist und die Zusammensetzung der Teilnehmer*innen ausschließlich eine Altersgruppe betrachtet. Zukünftig könnte die Untersuchung auf verschiedene Schulformen und Altersgruppen ausgeweitet werden, um zu überprüfen, ob sich die analysierten Männlichkeitskonstruktionen in anderen schulischen Kontexten ähnlich oder unterschiedlich manifestieren.

Eine weitere methodische Einschränkung wird durch die dokumentarische Methode deutlich, die auf die Interpretation sozialer Praktiken abzielt und daher einen gewissen subjektiven Spielraum in der Analyse mit sich bringt. Dies kann zu Verzerrungen führen, da bestimmte Interpretationsmuster bevorzugt oder übersehen werden. Daher ergibt sich die Validität weniger aus objektiven Messwerten als aus der theoretischen Fundierung der Interpretation. Auch mit Blick auf die Tiefenstruktur der Analyse wurde die Herausarbeitung des konjunktiven Wissens nicht im vollen Umfang ausgeschöpft, da kollektive Orientierungen hinter bestimmten Aussagen nur bedingt analysiert wurden. Um das konjunktive Wissen in Zukunft umfassender herauszuarbeiten, wäre es sinnvoll, eine vertiefte Sequenzanalyse durchzuführen, in der nicht nur die expliziten Aussagen der Schüler*innen analysiert werden, sondern auch wiederkehrende Narrative, gemeinsame Deutungsmuster und implizite Kollektivorientierungen Beachtung finden. Dies könnte unter anderem durch eine Kombination zusätzlicher Einzelinterviews umgesetzt werden.

Auch auf die für das Studienprojekt zugrunde gelegte Theorie muss ein kritischer Blick gerichtet werden: Die Untersuchung basiert primär auf Connells Konzept der hegemonialen Männlichkeit sowie Bourdieus Habitus- und Hexis-Theorie, die eine starke sozialwissenschaftliche Grundlage für die Rekonstruktion impliziter Männlichkeitskonstruktionen bieten. Allerdings wurde die Analyse alternativer Männlichkeitsbilder, wie sie sich in der Diskussion um Kehinde Wileys *Christian Martyr Tarcisius (El Hadji Malick Gueye)* (2022) offenbart, nicht ausreichend durch theoretische Konzepte ergänzt. Zudem hätten mehr kunstpädagogische Perspektiven in die Analyse einfließen können. Dies stellt eine Forschungslücke dar, die in zukünftigen Untersuchungen mit Einbezug von queeren und poststrukturalistischen sowie kunstpädagogischen Ansätzen adressiert werden sollte.

Darüber hinaus fokussiert die Studie ausschließlich eine bildanalytische Auseinandersetzung mit Männlichkeitskonstruktionen im Kunstunterricht, ohne weiterführende praktische Implikationen zu berücksichtigen. Dabei bietet der Kunstunterricht zahlreiche Möglichkeiten, um durch kreative Gestaltungsprozesse Reflexionen über Konzepte von Männlichkeit anzuregen. So könnte eine aktive Auseinandersetzung mit künstlerischen Arbeiten dazu beitragen, die Manipulierbarkeit von Bildern und Identitäten in einer medial geprägten Gesellschaft bewusst zu machen, indem Praxisprojekte, in denen Schüler*innen eigene Körperinszenierungen bearbeiten, gesellschaftliche Männlichkeitsnormen dekonstruieren.⁵² Dies setzt jedoch voraus, dass Kunstlehrkräfte in der Lehrer*innen(aus)bildung eine geschlechterreflektierende Perspektive entwickeln können, um geschlechtsspezifische Dispositionen im Schulalltag zu erkennen und kunstpädagogisch zu begleiten.⁵³

Die Auseinandersetzung mit Männlichkeitskonstruktionen hat mein Bewusstsein für die Bedeutung ästhetischer Sozialisation geschärft. Für meine zukünftigen kunstpädagogischen Praxis soll daher ein geschlechterreflektierter Ansatz verfolgt werden, um bestehende

⁵² Vgl. Richter, H. (2003). Kunstpädagogik und Gender, S. 69.

⁵³ Vgl. Spieß (Anm. 15), S. 35.

Normen kritisch zu hinterfragen. Auch für mein weiteres Studium stellt das Studienprojekt einen Einstieg in eine vertiefte Auseinandersetzung mit Männlichkeits-konzepten in der kunstpädagogischen Forschung dar. Vor allem Fragen nach alternativen Männlichkeits-bilder im kunstpädagogischen Kontext oder auch – in Anbetracht ihrer Aktualität – nach der kunstpädagogischen Rolle von KI im Hinblick auf eine kritischen Reflexion über Männlichkeitskonstruktionen im Kunstunterricht bleiben unbeantwortet und können in zukünftigen Forschungsprozesse thematisiert werden.

Literaturverzeichnis

- Arend, I. (2020). Masculinities. Liberation through Photography. *This is Not a Love Song: Kunstforum International*, 272, 230–232.
- Bereswill, M. (2006). Männlichkeit und Gewalt. Empirische Einsichten und theoretische Reflexionen über Gewalt zwischen Männern im Gefängnis. In E. Klaus, K. Liebsch, A. Oloff, R. Othmer, B. Riegraf, J. Schrödl & T. Thomas (Hrsg.), *Feministische Studien. Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung*, 24/2, 242–255.
- Bourdieu, P. & Beister, H. (1998). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Bolder, J. (2005). *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Budde, J. & Rieske, T. V. (Hrsg.) (2022). Jungen in Bildungskontexten. Männlichkeit, Geschlecht und Pädagogik in Kindheit und Jugend. In *Studien zu Differenz, Bildung und Kultur*, 11. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Budde, J., Thon, C. & Walgenbach, K. (2014). Männlichkeiten. Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen. In *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*, 10. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Buschmeyer, A. (2013). Zwischen Vorbild und Verdacht. Wie Männer im Erzieherberuf Männlichkeit konstruieren. In B. Kortendiek, I. Lenz, H. Lutz, M. Mae, S. Metz-Göckel, M. Meuser, U. Müller, M. Oechsle, B. Riegraf, P.-I. Villa (Hrsg.), *Geschlecht & Gesellschaft*, 52. Wiesbaden: Springer VS.
- Butler, J. (2002). Performative Akte und Geschlechterkonstitution. In U. Wirth (Hrsg.), *Performanz* (S. 301–320). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Connell, R. W. & Stahl, C. (2000). *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeit*. 2. Auflage. Opladen: Leske+Budrich.
- de Boer, H. (2012). Pädagogische Beobachtung. In: H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 65–82). Wiesbaden: Springer VS.
- Eßer, A. (2016). Geschlechter-Repräsentationen im Kunstunterricht. Reflexionen zu Grundproblemen von Identität und Vielfalt. In J. Kirschenmann, M. Peters & F. Schulz (Hrsg.), *Kontext Kunstpädagogik*, 43. München: kopaed.
- Fine Arts Museums of San Francisco (o. D.). Kehinde Wiley: An Archaeology of Silence – Audio Tour. Verfügbar unter: <https://www.famsf.org/stories/kehinde-wiley-an-archaeology-of-silence-audio-tour> [Zugriff: 24.02.2025]
- Füllemann, L. (2022). Er will Männer wieder männlich machen. Verfügbar unter: <https://www.tagesanzeiger.ch/er-will-maenner-wieder-maennlich-machen-741893955462> [Zugriff am 24.02.2025].
- Geiger, A. (2015). Kopflos, formlos, obdachlos. Zeitgenössische Herrenmode als Krisenform (nach Georges Bataille). In G. Schröder & Ä. Söll (Hrsg.), *Der Mann in der Krise? Visualisierungen von Männlichkeit im 20. und 21. Jahrhundert* (S. 199–215). Köln/Wien: Böhlau Verlag.
- Grünwald, J. G. (2012). *Male Spaces. Bildinszenierungen archaischer Männlichkeiten im Black Metal*. Frankfurt: Campus Verlag.

- Herzmann, P. & König, J. (2023). *Forschungsmethoden im Lehramtsstudium. Zugänge und Perspektiven Forschenden Lernens*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kassler Kunden (o. D.). Porträt von Ludwig XIV im Krönungsornat von Hyacinthe Rigaud. Verfügbar unter: <https://www.kasselerkunden.de/Mozartontour/Exkurs-LIV/Seiten/Rigaud-Bild-Ebeling.html> [Zugriff: 24.02.2025].
- Kaszubowska, J. (2025). Kehinde Wiley – Officer of the Hussars. Verfügbar unter: <https://www.dailyartmagazine.com/painting-of-the-week-kehinde-wiley-officer-of-the-hussars/> [Zugriff: 24.02.2025].
- Kirchner, C. & Kirschenmann, J. (2024). *Kunst unterrichten. Didaktische Grundlagen und schülerorientierte Vermittlung*. 4. Auflage. Hannover: Kallmeyer.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein–Westfalen (2014). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule Kunst*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein–Westfalen.
- Richter, H. (2003). Kunstpädagogik und Gender – damit auch im Kunstunterricht „die Kategorie Geschlecht möglichst selten eine blinde Wirksamkeit entfaltet...“. In G. Spieß & C. Rentmeister (Hrsg.), *Gender in Lehre und Didaktik. Eine europäische Konferenz in Erfurt* (S. 61–80). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Spieß, G. (2003). Das Wagnis, Gender Studien zu lehren. In G. Spieß & C. Rentmeister (Hrsg.), *Gender in Lehre und Didaktik. Eine europäische Konferenz in Erfurt* (S. 25–40). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wedgwood, N. & Connell, R. W. (2010). Männlichkeitsforschung. Männer und Männlichkeiten im internationalen Forschungskontext. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 116–125). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zirfas, J. (2014). Struktur und Ereignis. Schule als performativer Handlungsraum. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule, Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 189–204) Wiesbaden: Springer VS.

Anhang

	Beobachtungen	Formulierende Interpretation	Reflektierende Interpretation
1	Ort: Kunstraum Datum und Uhrzeit: 19.09.24, 9.55 Uhr Klasse: 6 Fach: Kunst Ausgangssituation: Die Schüler*innen kehren nach einer kurzen Pause an ihre Plätze zurück. Während einer kurzen Pause messen sich die Schüler*innen der 6. Klasse spielerisch im Armdrücken. In diesem Rahmen verliert der Schüler Sascha zweimal hintereinander gegen das Mädchen Lisa. Daraufhin ruft Lisa ihren Sieg lautstark durch die Klasse, was bei den anderen Schülerinnen für große Aufregung und Lärm sorgt. Die Lehrkraft greift ein und fordert die Klasse auf, wieder Ruhe herzustellen und sich auf ihre Plätze zu setzen, da die Pause beendet sei. Nach der Aufforderung tauscht sich Sascha quer über den Klassenraum lautstark mit Lisa aus. Dabei erklärt er, dass er nicht ernst gemacht habe und die Niederlagen lediglich aus Spaß entstanden seien. Allerdings reagiert Lisa mit einer triumphierenden Reaktion und Häme, befördert durch die allgemeine Aufregung in der Klasse, und stellt Sascha öffentlich in eine unterlegene Position. Dies erfordert eine Reaktion, die seine Männlichkeit zu behaupten scheint. Die Bemerkung, dass er schwach sei, trifft Sascha hart, weshalb er sichtlich genervt durch das Nachäffen von Lisas Kommentar reagiert.	Während einer Pause messen sich die Schüler*innen der Klasse spielerisch im Armdrücken. Sascha verliert zweimal gegen Lisa, die ihren Sieg lautstark verkündet, was die Klasse erregt. Nach der Aufforderung der Lehrkraft zur Ruhe zu kommen, erklärt Sascha, er habe nicht ernst gemacht, um die Niederlage zu relativieren. Nachdem Lisa nicht auf diesen Kommentar eingeht, äfft Sascha sie nach.	Saschas Verhalten verdeutlicht eine Verteidigungsstrategie, um hegemoniale Männlichkeitsvorstellungen zu erfüllen. Die spielerische Interaktion wird zu einem Aushandlungsfeld von Macht und Status. Lisas Triumph hebt traditionelle Geschlechterrollen spielerisch auf, was Saschas Reaktion provoziert. Er erlebt die Situation möglicherweise als sozialen Druck, den Normen von Stärke und Dominanz gerecht zu werden. Schließlich nutzt Lisa ihre Siege, um soziale Anerkennung zu erlangen, und beansprucht symbolisch Stärke, die traditionell mit Männlichkeit assoziiert wird. Daher versucht Sascha durch seine Erklärung, die Bedrohung seines männlichen Selbstbildes abzuwehren. Dies ist ein Versuch, Stärke und Kontrolle zu demonstrieren, ohne den spielerischen Rahmen zu verlassen.
2	Ort: Kunstraum Datum und Uhrzeit: 13.12.24, 11.20 Klasse: 10 Fach: Kunst	Die männlich gelesenen Schüler vergleichen ihre Skizzen in einer wettbewerbsorientiert	Die männlich gelesenen Schüler setzen künstlerische Detailgenauigkeit mit Weiblichkeit gleich und grenzen sich davon ab. Der Wettbewerb

Ausgangssituation: Die männlich gelesenen Schüler sitzen in Gruppen zusammen und schauen sich gegenseitig ihre Skizzen an, die sie im Rahmen einer Übung erstellt haben. Mehrere männlich gelesenen Schüler sitzen zusammen und zeigen ihre Skizzen aneinander. Es herrscht eine angespannte und wettbewerbsorientierte Atmosphäre, geprägt von Lärm und lauten Stimmen. Die Schüler diskutieren lebhaft darüber, wer am schlechtesten gezeichnet habe. Ein Schüler zeigt eine detailreiche Zeichnung, die sofort von den anderen verspottet wird. Die Atmosphäre wird spürbar aggressiv, als sie seine Arbeit als weiblich und schwach abtun. Die Schüler machen sich gegenseitig schlecht und unterstreichen, dass sie keine ‚weiblichen‘ Fähigkeiten haben möchten. Die negativen Kommentare und der Wettbewerb zwischen den männlich gelesenen Schülern schaffen eine abschreckende Umgebung, in der künstlerische Fähigkeiten nicht nur als weniger männlich, sondern auch als potenziell bedrohlich für ihre Identität angesehen werde. Die Umgebung in diesem Klassenraum wird durch hektische Bewegungen und erregte Stimmen dominiert, was zeigt, dass die Schüler sich bemühen, ihre Männlichkeit zu beweisen und sich bewusst von feminin konnotierten Tätigkeiten, wie Kunst, abzugrenzen.	en und angespannten Atmosphäre. Eine detailreiche Zeichnung wird verspottet und als ‚weiblich‘ abgetan, wodurch Filigranität und Feinheit mit Schwäche gleichgesetzt werden.	dient der Behauptung von Männlichkeit, wobei Aggression und Spott dominieren. Selbstkritik eines männlich gelesenen Schülers zeigt die Auswirkungen des sozialen Drucks und der eingeschränkten Akzeptanz alternativer Männlichkeitsbilder. Die Dynamik veranschaulicht, wie hegemoniale Männlichkeitsnormen die Wahrnehmung und Bewertung von Kunst beeinflussen. Filigrane Arbeiten werden abgewertet, um Dominanz und Stärke zu demonstrieren. Gleichzeitig verstärkt der soziale Druck die Unsicherheit der Schüler, die alternative Männlichkeitsmodelle wie künstlerische Sensibilität nicht akzeptieren können, ohne ihre Position in der Gruppe zu gefährden.
--	---	--

KOOPERATIVES LERNEN IM BIOLOGIEUNTERRICHT ZUR FÖRDERUNG DER KOOPERATIONSFÄHIGKEIT

Eine Untersuchung an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Betreut durch: Dr.' Laura Ferreira González (Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung)

Abstract

Die Studie untersucht, ob sich die Kooperationsfähigkeit von Lernenden einer 9. Klasse im Biologieunterricht an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (FSP EsE) gezielt fördern lässt. Kooperationsfähigkeit unterstützt fachliches sowie soziales Lernen und ist im FSP EsE wegen häufiger Interaktions-schwierigkeiten besonders bedeutsam. Kurz vor dem Schulabschluss gewinnt sie angesichts ihrer Relevanz für das Berufsleben und die gesellschaftliche Teilhabe weiter an Bedeutung. Zusätzlich wurde geprüft, ob die Übereinstimmung zwischen den Einschätzungen von Lehrkraft und studentischem Untersuchungsleiter der Kooperationsfähigkeit im Projektverlauf zunimmt und damit auf die Entwicklung diagnostischer Kompetenzen im Praxissemester hinweist.

Die Untersuchung erfolgte als quasi-experimentelle Längsschnittstudie mit einem Wartelistendesign und einer Eigenkontrollgruppe. Es nahmen 10 Lernende (20 % weiblich) mit einem mittleren Alter von $M = 15.1$ teil. Die Kooperationsfähigkeit wurde an 3 Messzeitpunkten (t_0 , t_1 , t_2) mit der Skala „Kooperation“ der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL) erfasst. Da kooperatives Lernen als wirksamer Ansatz zur Förderung fachlicher und entwicklungsbezogener Kompetenzen gilt und seine Effektivität durch den Umsetzungsgrad der 5 Basiselemente steigt, integrierte die 6-wöchige Unterrichtsreihe kooperative Lernformen. Die Ergebnisse zeigen eine signifikant stärkere Verbesserung der Kooperationsfähigkeit in der Intervention und große Effekte aus Lehrkraft- ($r = .86$) und Studentensicht ($r = .83$). Die Rangkorrelation der Einschätzungen stieg im Projektverlauf und war zu t_1 und t_2 signifikant. Die zunehmende Bewertungs-konsistenz weist auf die Entwicklung diagnostischer Kompetenzen hin. Trotz methodischer Einschränkungen deuten die Befunde auf förderliche Effekte kooperativen Lernens, auf die Kooperationsfähigkeit im Fachunterricht des FSP EsE hin. Die Arbeit leistet einen Beitrag zur Biologiedidaktik und legt weiteres Forschungspotenzial nahe.

1. Einleitung und Problemstellung

Für die soziale und kognitive Entwicklung, das Wohlbefinden sowie die schulischen Leistungen von Kindern und Jugendlichen spielt die Interaktion mit Gleichaltrigen eine zentrale Rolle (Kessels & Hannover, 2020, S. 305). Vor diesem Hintergrund stellt **Soziabilität**, verstanden als die Fähigkeit, soziale Beziehungen einzugehen und aufrechtzuerhalten, eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiches Lernen und soziale Teilhabe dar und ist sowohl während der Schulzeit als auch im Erwachsenenalter von hoher Bedeutung (Spilles & Leidig, 2020, S. 185). Auch Konrad und Traub (2019) betonen die zunehmende Bedeutung von Interaktion und formulieren, dass Wissenserwerb und Kompetenzentwicklung am besten in Zusammenarbeit mit Anderen erfolgen (S. 14–15). Sie leiten daraus die Forderung ab, dass schulischer Unterricht Kooperation fördern müsse.

Für Lernende im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (FSP EsE) beziehungsweise mit Gefühls- und Verhaltensstörungen stellen soziale Interaktionen und **Kooperationen** jedoch häufig eine besondere Herausforderung dar (Kultusministerkonferenz [KMK], 2024, S. 8). An Regelschulen bilden Lernende mit dem FSP EsE die am stärksten abgelehnte und isolierte Gruppe von allen (Ellinger & Stein, 2012, S. 98). Gleichzeitig zeigen Studien, dass die soziale Integration auch an Förderschulen ungünstig ausfallen kann (Kohrt, Gresch & Mahler 2021, S. 1207). Da die Förderung kooperativer Fähigkeiten eine Verbesserung der **sozialen Teilhabe** ermöglichen kann (Münchhalfen, Hennemann & Schlüter, 2016, S. 47–48), erscheint sie als wichtiger Ansatzpunkt, um sozialer Isolation entgegenzusteuern. Ergänzend formuliert die Kultusministerkonferenz als Ziel von sonderpädagogischer Unterstützung im FSP EsE, emotionale und soziale Kompetenzen von Lernenden auszubauen, ihre schulischen Leistungspotenziale auszuschöpfen und ihnen damit Perspektiven für das soziale Miteinander und ihre berufliche Zukunft zu eröffnen (KMK, 2024, S. 3). Diese Zielsetzung impliziert, dass die Förderung von Soziabilität, zu der auch der Teilaspekt **Kooperationsfähigkeit** zählt (Albers, Ludwig, Storcks-Kemming, Thamm & Wange 2023, S. 54), eine zentrale Aufgabe des Bildungs- und Erziehungsauftrages im FSP EsE darstellt.

Die dargestellten Befunde verdeutlichen sowohl die allgemeine pädagogische Relevanz der Förderung von Kooperationsfähigkeit als auch deren besondere Bedeutung im FSP EsE. Ferner gewinnt diese Fähigkeit bei Lernenden im Übergang von Schule zu Ausbildung und Beruf zunehmend an Bedeutung. So betont das National Research Council (2012) die individuelle und gesellschaftliche Relevanz von Kooperationsfähigkeit, indem es diesen Entwicklungsaspekt als ein zentrales Lernziel für Menschen im 21. Jahrhundert definiert (S. 2). Zudem gelten Zusammenarbeit, Kommunikation und Problemlösung als Schlüsselkompetenzen im Berufsleben, die Arbeitgeber*innen über alle Bildungsstufen hinweg von zukünftigen Arbeitnehmenden fordern (Rios Ling, Pugh, Becker & Bacall, 2020, S. 80, 83). Für die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung betrachteten Lernenden der 9. Klasse im FSP EsE stellt die Entwicklung von Kooperationsfähigkeit daher nicht nur eine Voraussetzung für gelingende soziale Teilhabe im schulischen Alltag dar, sondern zugleich einen zentralen Faktor für die Bewältigung des bevorstehenden Übergangs in Ausbildung und Beruf.

Die vorliegende Arbeit untersucht, ob der Einsatz kooperativen Lernens im Biologieunterricht einer neunten Klasse im FSP EsE die Kooperationsfähigkeit der Lernenden fördern kann. Damit knüpft sie sowohl an aktuelle Fokusthemen der Biologiedidaktik (Bruckermann, Ferreira González, Münchhalfen, & Schlüter, 2017, S. 110) als auch an ein Forschungsdesiderat hinsichtlich der Frage an, inwiefern kooperatives Lernen zur Förderung der Kooperationsfähigkeit im naturwissenschaftlichen Unterricht, an Förderschulen mit dem FSP EsE beitragen kann.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Kooperationsfähigkeit als Aspekt des Entwicklungsbereichs Soziabilität

Kooperationsfähigkeit ist eine zentrale Voraussetzung, um mit anderen erfolgreich zusammenarbeiten zu können (Pastoors & Ebert, 2019, S. 7). Sie stellt einen wichtigen Entwicklungsaspekt dar und lässt sich, neben Kontaktverhalten, sozialer Verantwortung und Toleranz gegenüber Heterogenität, der **Team- und Gemeinschaftsfähigkeit** zuordnen, die wiederum einen Teilbereich der Soziabilität bildet (Albers et al., 2023, S. 54). Nach Pastoors und Ebert (2019) umfasst Kooperationsfähigkeit die Teilaspekte Teamfähigkeit, emotionale Intelligenz, persönliche Identität und Integrationsfähigkeit (S. 7–12). Sie beschreiben unterschiedliche Facetten kooperativen Handelns und zeigen sich im Unterricht in bestimmten Verhaltensweisen. Entsprechende Verhaltensweisen sind exemplarisch in Abbildung 1 aufgeführt, die übergeordnet die Einordnung von Kooperationsfähigkeit in die für diese Arbeit relevanten theoretischen Bezüge veranschaulicht.

2.2 Kooperationsfähigkeit im Rahmen von SEL und dualer Unterrichtsplanung

Einen übergeordneten konzeptionellen Rahmen für die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen bietet der Ansatz des **Social and Emotional Learning** (SEL; Ferreira González, Lichtenberg, Schlüter & Hövel, 2018, S. 93). Dieser wurde von der Gruppe Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) in fünf theoretisch und empirisch abgesicherten Kompetenzbereichen konkretisiert (Greenberg Domitrovich, Weissberg & Durlak, 2017, S. 14). Eine Auseinandersetzung mit diesen Kompetenzbereichen deutet zugleich darauf hin, dass Kooperationsfähigkeit nicht nur durch SEL gefördert werden kann, sondern selbst eine zentrale Voraussetzung für dessen erfolgreiche Umsetzung darstellt. So zeigen sich starke Überschneidungen zwischen den drei SEL-Kompetenzbereichen Relationship skills sowie Self- und Social awareness und den Teilaspekten von Kooperationsfähigkeit: **Relationship skills** beschreiben die Fähigkeit, gesunde und lohnende Beziehungen zu verschiedenen Personen und Gruppen aufzubauen und zu pflegen (CASEL, 2013, S. 9). Diese Fähigkeit umfasst beispielsweise Kooperation und Konfliktlösung, welcher sich der Teamfähigkeit als Teilaspekt von Kooperationsfähigkeit (Pastoors & Ebert, 2019, S. 11) zuordnen lassen. Ebenso umfassen Kommunikationsfähigkeiten sowie das Anbieten und Suchen von Hilfe den Kompetenzbereich Relationship skills (CASEL, 2013, S. 9), was sich im Teilaspekt emotionale Intelligenz widerspiegelt (Pastoors & Ebert, 2019, S. 8). Der Kompetenzbereich **Self-awareness** steht in enger Verbindung zu dem Teilaspekt persönliche Identität (Pastoors & Ebert, 2019, S. 7), denn er beschreibt die Fähigkeit, die eigenen Gefühle und Gedanken sowie deren Einfluss auf das Verhalten genau zu erkennen und eigene Stärken und Grenzen einzuschätzen (CASEL, 2013, S. 9). Zuletzt lässt sich der Teilaspekt Integrationsfähigkeit (Pastoors & Ebert, 2019, S. 11) mit dem Kompetenzbereich **Social-awareness** in Verbindung bringen, bei dem es unter anderem um Empathie und Respekt für unterschiedliche Perspektiven geht (CASEL, 2013, S. 9). In der vorliegenden Arbeit erfolgt die Förderung von Kooperationsfähigkeit im naturwissenschaftlichen Fachunterricht auf der Grundlage einer **dualen Unterrichtsplanung**. Diese zielt darauf ab, akademisches und entwicklungsbezogenes Lernen systematisch zu verzahnen (Urban & Leidig, 2017, S. 1). Diese Verzahnung entspricht dem international etablierten SEL (Ferreira González et al., 2018, S. 93). Beide Konzepte weisen große inhaltliche Überschneidungen auf und können synonym verwendet werden (Ferreira González, 2019, S. 42). Innerhalb dieses gemeinsamen Rahmen- und Wirkmodells zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen sind didaktische Strategien erforderlich, die sowohl fachliches als auch entwicklungsbezogenes Lernen unterstützen.

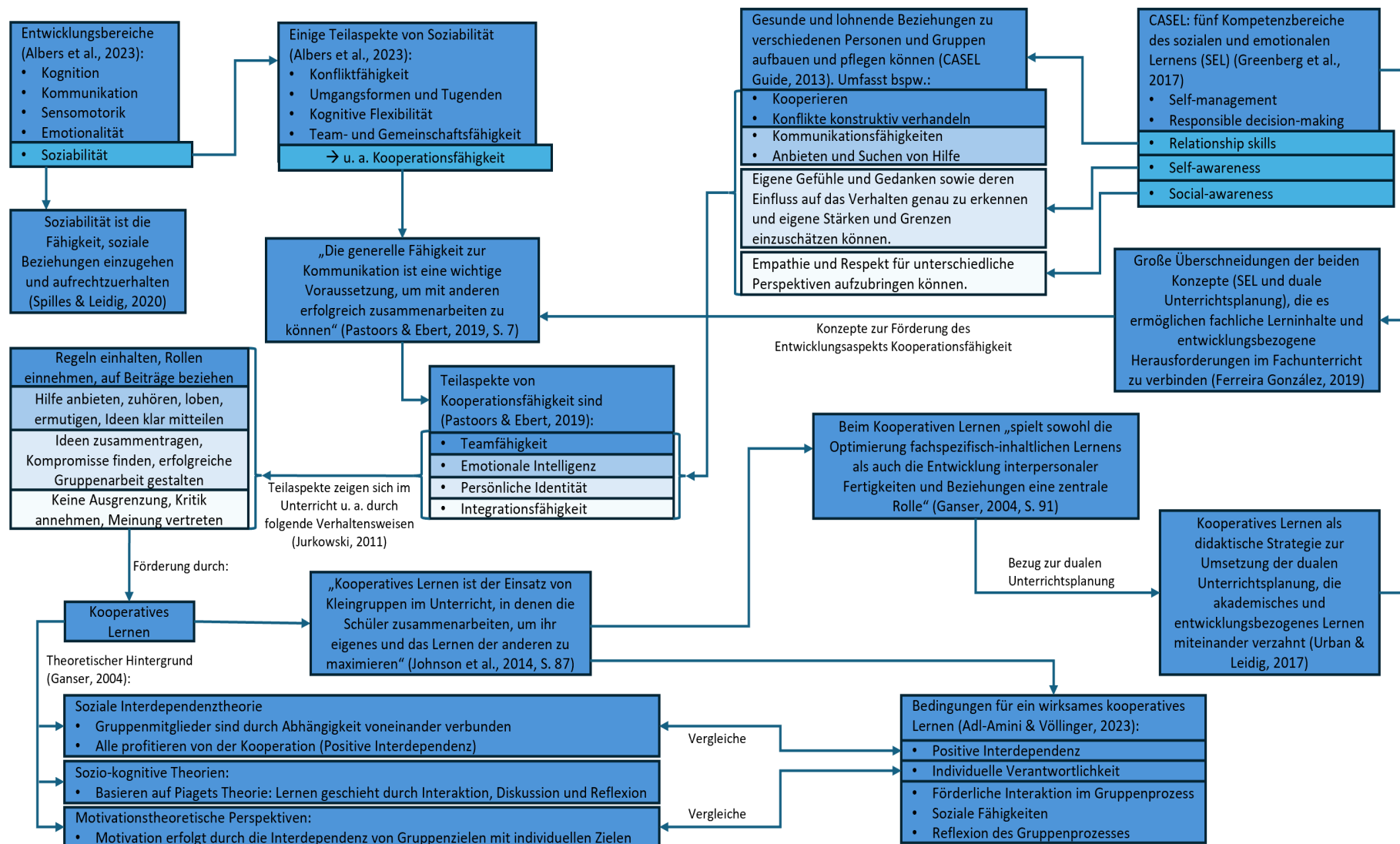


Abbildung 1: Theoretische Einordnung der Kooperationsfähigkeit im Kontext von Soziabilität, Social and Emotional Learning, dualer Unterrichtsplanung und kooperativem Lernen (eigene Darstellung).

2.3 Kooperatives Lernen als didaktische Strategie zur Förderung von Kooperationsfähigkeit

Eine didaktische Strategie zur Umsetzung der dualen Unterrichtsplanung ist das **kooperative Lernen** (Urban & Leidig, 2017, S. 1). Dieses Konzept ist sowohl eine Sozialform (Münchhalfen, Hennemann & Schlüter 2016, S. 46) als auch eine Unterrichtsmethode (Adl-Amini, Völlinger & Eckart, 2023, S. 2267). Es zielt darauf ab, durch strukturiertes Arbeiten von Lernenden in Kleingruppen ihr eigenes Lernen und das der anderen zu maximieren (Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, 2014, S. 87). Gleichzeitig soll es die Entwicklung sozialer Fähigkeiten fördern (Ganser, 2004, S. 91). Aus dieser doppelten Ausrichtung ergibt sich, dass sich kooperatives Lernen besonders gut für das Vorhaben des vorliegenden Projekts eignet.

Die theoretischen Grundlagen des kooperativen Lernens lassen sich nach Ganser (2004) aus drei zentralen Perspektiven erklären (S. 93–94). Die **soziale Interdependenztheorie** geht davon aus, dass die soziale Abhängigkeit zwischen Gruppenmitgliedern zielbezogen ist. Es wird zwischen positiver Interdependenz, bei der der Erfolg des Einzelnen an den Erfolg der Gruppe gekoppelt ist, und negativer Interdependenz, bei der nur einige Mitglieder auf Kosten anderer erfolgreich sein können, unterschieden. **Sozio-kognitive Theorien**, die auf den Arbeiten von Piaget gründen, betonen die Bedeutung sozialer Interaktion für kognitive Entwicklungsprozesse. Lernen wird hier als Ergebnis kognitiver Konflikte verstanden, die durch den Austausch verschiedener Perspektiven entstehen. Ergänzend erklären **motivationstheoretische Perspektiven** die Wirksamkeit kooperativen Lernens durch die Verknüpfung individueller und gemeinsamer Ziele, durch die Identifikation Einzelner mit der Gruppe und dadurch, dass eingebrachte Teilleistungen im Nachhinein den Urhebern zugeordnet werden können.

Die Grundlage für eine erfolgreiche Umsetzung des kooperativen Lernens bilden fünf Basiselemente, die von Johnson und Johnson (1989) erarbeitet wurden (Adl-Amini et al., 2023, S. 2268). Hierzu zählen positive Interdependenz, individuelle Verantwortlichkeit, förderliche Interaktion, soziale Fähigkeiten sowie Reflexion des Gruppenprozesses. Eine Beschreibung der Basiselemente sowie deren konkrete Umsetzung im Rahmen des vorliegenden Projekts finden sich in Kapitel 5.5.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Kooperationsfähigkeit als ein Teilaspekt des Entwicklungsbereichs Soziabilität verortet werden kann und sich in verschiedenen, im Unterricht beobachtbaren Verhaltensweisen manifestiert. Die Einordnung in den Rahmen des SEL beziehungsweise der dualen Unterrichtsplanung zeigt, dass Kooperationsfähigkeit einerseits Voraussetzung für Unterricht ist und andererseits, abhängig von der eingesetzten Methode, gezielt gefördert werden kann. Hierfür stellt das kooperative Lernen eine geeignete didaktische Strategie dar. Die dargestellten theoretischen Grundlagen sowie die Basiselemente kooperativen Lernens markieren dabei zentrale Bedingungen für eine wirksame Umsetzung (vgl. Abbildung 1).

3. Aktueller Forschungsstand

In der fachdidaktischen Forschung der Biologie steht seit einigen Jahren verstärkt die theoriebasierte Verknüpfung von Fach- und Entwicklungsanliegen im Fokus (Bruckermann et al., 2017, S. 110). (Ferreira González et al. 2019, zit. nach Küpper et al., 2020, S. 173) stellten fest, dass es kaum Studien zur Umsetzbarkeit und Wirksamkeit von SEL im inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht gibt. Im Folgenden werden daher zunächst zwei Einzelstudien dargestellt, die im Rahmen einer dualen Unterrichtsplanung im inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht entweder die Förderung emotionaler oder sozialer Kompetenzen untersuchen. Anschließend wird der Fokus auf das kooperative

Lernen gelegt und dargestellt, in welchen Bereichen dieses wirksam ist, für welche Lerngruppe besonders hohe Effekte berichtet werden und welche tatsächlichen sowie angenommenen Herausforderungen bei der Umsetzung im schulischen Kontext bestehen.

Ferreira González (2019) leistet mit dem Forschungsprojekt „Inklusiver Biologieunterricht“ (IBU) einen Beitrag zum benannten Fokusthema der Biologiedidaktik und zeigt, dass sich die emotionale Kompetenz von Lernenden der Jahrgangsstufen fünf und sechs im Rahmen eines dual geplanten Biologieunterrichts erfolgreich stabilisieren lässt (S. 45). Für den inklusiven Physikunterricht der Jahrgangsstufen fünf und sechs legt Küpper (2021) eine Studie vor, in der kooperatives Lernen im Rahmen einer dualen Unterrichtsplanung eingesetzt wurde, um sowohl fachliche als auch soziale Kompetenzen wie die Kooperationsfähigkeit zu fördern (S. 353). Dabei lag ein Fokus auf Lernenden mit stark ausgeprägten externalisierenden Verhaltensweisen. Die Befunde zur Förderung der Kooperationsfähigkeit fielen dabei uneinheitlich aus: Während in einem Schuljahr signifikante Effekte erzielt wurden, konnten diese in zwei anderen Schuljahren nicht nachgewiesen werden (Küpper, 2021, S. 337, 342). Eine Befragung der Lehrkräfte ergab zudem die Einschätzung, dass 74,1 % der Lernenden mit ausgeprägten externalisierenden Verhaltensweisen von ihren Mitschüler*innen in den kooperativen Kleingruppen profitierten (Küpper, Hennemann & Schulz., 2020, S. 178). Im Jahr 2016 planten Münchhalphen et al. zudem im Rahmen des Projekts „Schulgarten – inklusiv“ eine Unterrichtsreihe für den inklusiven Naturwissenschaftsunterricht der sechsten Klasse (S. 52). Durch kooperatives Lernen sollten einerseits fachwissenschaftliche Inhalte und andererseits kooperative Fähigkeiten gefördert werden (Münchhalphen et al., 2016, S. 50). Zur Messung kooperativer Fähigkeiten wurde unter anderem die „Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten“ (LSL) vorgeschlagen (Münchhalphen et al., 2016, S. 52). Zum aktuellen Zeitpunkt sind keine Ergebnisse veröffentlicht, weshalb sich aus der Studie bislang lediglich methodische Schlüsse ableiten lassen. Ergänzend weist eine Metaanalyse zur Wirksamkeit von SEL-Programmen darauf hin, dass diese bei Kindern und Jugendlichen von 4 bis 18 Jahren wirksam sind, wobei sich besonders starke Effekte bei jüngeren Lernenden zeigen (Shi & Cheung, 2024, S. 756, 767).

Weiterhin belegen Metaanalysen die Wirksamkeit kooperativen Lernens (Adl-Amini et al., 2023, S. 2268). Aktuelle Literaturübersichten zeigen sowohl signifikant positive Effekte auf akademische Leistungen als auch auf das Sozialverhalten von Lernenden, die in kooperativen Lernumgebungen unterrichtet wurden, im Vergleich zu jenen, die ohne kooperative Formen lernten (Khan, Noreen & Hussaini, 2024, S. 342, 344). Bei der Untersuchung von 37 Metaanalysen stellt Hattie (2023) ebenfalls eine signifikant positive Wirkung auf den Lernerfolg fest (S. 382). Dabei sind die Auswirkungen auf Prozessergebnisse (z. B. soziale und kooperative Fähigkeiten) und Wissensergebnisse größer und auf affektive Ergebnisse (z. B. Motivation oder Interesse) etwas kleiner (Hattie, 2023, S. 384).

Eine besonders hohe Wirksamkeit scheint kooperatives Lernen in heterogenen Lerngruppen (Adl-Amini & Völlinger, 2021, S. 5), bei Lernenden der Sekundarstufe (Hattie, 2023, S. 384) sowie bei Lernenden mit besonderen Bedürfnissen und mit Bildungsrisiken (z. B. niedriges Einkommen der Eltern, Minderheitenzugehörigkeit, Sprachdefizite) zu zeigen (Ries, 2024, S. 33). Außerdem zeigt sich, dass kooperative Maßnahmen zu den erfolgreichsten Strategien zur Reduktion störender Verhaltensweisen zählen (Hattie, 2023, S. 197). Im Sachunterricht der Grundschule zeigt sich bei einer Untersuchung von 36 Lernenden bei fast allen Lernpaaren eine lernförderliche Peer-Interaktion, von der häufig das leistungsschwächere sowie das leistungsstärkere Kind profitierten (Adl-Amini & Hardy, 2017, S. 258).

Der Erfolg einer kooperativen Maßnahme wird erheblich durch den Umsetzungsgrad der Basiselemente kooperativen Lernens beeinflusst (Adl-Amini et al., 2023, S. 2268). Eine

empirische Untersuchung in 49 deutschen Klassenzimmern weist jedoch darauf hin, dass diese Bedingungen im Schulalltag häufig nur unzureichend umgesetzt werden (Adl-Amini et al., 2023, S. 2267). Einen Nachteil für Lernprozesse kann kooperatives Lernen haben, wenn es unstrukturiert umgesetzt wird (Hattie, 2023, S. 383). Lehrkräfte sehen soziales Faulenzen, Disziplinprobleme sowie das Fehlen von sprachlichen Kompetenzen und sozialen Voraussetzungen als Hindernis, um kooperatives Lernen im Unterricht zu etablieren (Ries, 2024, S. 34–35). Dies führt dazu, dass insbesondere Lehrkräfte, die einen hohen Anteil an Lernenden mit Bildungsrisiken haben, gegen den Einsatz kooperativer Lernformen argumentieren und dies mit der Annahme von fehlenden Voraussetzungen seitens der Lernenden begründen.

Zusammenfassend legen die vorliegenden Befunde nahe, dass kooperatives Lernen und dual geplanter Unterricht beziehungsweise SEL sowohl fachliche als auch entwicklungsbezogene Anliegen wirksam unterstützen können. Zugleich ist die empirische Befundlage für den inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht bislang begrenzt und Untersuchungen an Förderschulen gibt es kaum. Eine Forschungslücke besteht in der empirischen Untersuchung, wie kooperatives Lernen die Kooperationsfähigkeit im naturwissenschaftlichen Unterricht an Förderschulen mit dem FSP EsE fördern kann.

4. Fragestellungen und Hypothesen

Die Ausführungen zeigen, dass der Einsatz kooperativen Lernens zur Förderung der Kooperationsfähigkeit im naturwissenschaftlichen Fachunterricht an Förderschulen mit dem FSP EsE kaum untersucht ist. Theoretische Grundlagen legen jedoch nahe, dass kooperatives Lernen ein geeignetes Konzept zur Umsetzung der dualen Unterrichtsplanung ist und Potenziale zur Förderung der Kooperationsfähigkeit bestehen (Urban & Leidig, 2017, S. 1). Zudem belegen empirische Befunde zur Wirksamkeit von kooperativem Lernen sowie von SEL im naturwissenschaftlichen Unterricht positive Effekte. Vor diesem Hintergrund wird angenommen, dass kooperative Lernformen auch an Förderschulen mit dem FSP EsE Entwicklungsanliegen wie die Kooperationsfähigkeit wirksam fördern können. Hauptziel der vorliegenden Untersuchung ist es, zu prüfen, ob kooperatives Lernen die Kooperationsfähigkeit von Lernenden einer neunten Klasse an einer Förderschule mit dem FSP EsE im Biologieunterricht fördern kann. Der Autor (im Folgenden als Untersuchungsleitung bezeichnet) führt die Studie im Rahmen seines Praxissemesters durch, einem Bestandteil des Lehramtsstudiums, der darauf abzielt, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden und die Studierenden auf die Praxisanforderungen der Schule vorzubereiten (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW [MSW], 2010, S. 4).

Forschungsfrage 1: Verbessert der Einsatz von kooperativem Lernen im Biologieunterricht die Kooperationsfähigkeit bei Lernenden an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung?

Hypothese 1 (H1): Die von der Klassenlehrkraft eingeschätzte Kooperationsfähigkeit der Lernenden ist nach der Intervention höher als vor der Intervention.

Hypothese 2 (H2): Die von der Untersuchungsleitung eingeschätzte Kooperationsfähigkeit der Lernenden ist nach der Intervention höher als vor der Intervention.

Darüber hinaus wurde im Verlauf der Arbeit am vorliegenden Projekt ein Reflexionsziel formuliert, das den vom MSW (2010) für das Praxissemester vorgesehenen Professionalisierungsprozess, insbesondere im Hinblick auf die Anwendung pädagogischer Diagnostik, in den Blick nimmt (S. 4).

Forschungsfrage 2: In welchem Maß stimmen die Einschätzungen der Kooperationsfähigkeit durch die Lehrkraft und studentische Untersuchungsleitung im Projektverlauf überein, insbesondere nach der pädagogischen Maßnahme?

Hypothese 3 (H3): Die Einschätzungen der Lehrkraft und des untersuchungsleitenden Studenten korrelieren zum dritten Messzeitpunkt (t2) stärker als zu den vorherigen Messzeitpunkten.

5. Methodik

5.1 Stichprobe

Die Stichprobe umfasste $n = 10$ Lernende einer neunten Klasse mit dem FSP EsE in Köln. Das Durchschnittsalter betrug zum ersten Messzeitpunkt (t0) 15.10 Jahre ($SD = 0.86$; min. = 14; max. = 17). Der Anteil weiblicher Lernender lag bei 20 %, der Anteil männlicher bei 80 %. Es handelt sich um eine Vollerhebung (Döring, 2023, S. 296). Da auf eine, im Praxissemester ohnehin verfügbare Lerngruppe zurückgegriffen wurde, liegt eine nicht-probabilistische Gelegenheitsstichprobe vor (Döring, 2023, S. 307). Die Teilnahme an der Erhebung erfolgte freiwillig und auf Grundlage einer informierten Einwilligung der Sorgeberechtigten. Die Durchführung des Projekts erfolgte mit Genehmigung der Schulleitung.

5.2 Untersuchungsdesign

Die Untersuchung ist als quantitative Studie angelegt (Döring & Bortz, 2016, S. 184) und folgt dem Design einer quasi-experimentellen Längsschnittstudie mit Wartelistendesign und Eigenkontrollgruppe (Pauschardt, Eimecke & Mattejat, 2011, S. 103). Das längsschnittliche Vorgehen erlaubt die Untersuchung individueller Veränderungen über die Zeit (Döring, 2023, S. 212). Im Rahmen des Wartelistendesigns durchlaufen die Teilnehmenden zunächst eine Wartekontrollbedingung ohne Intervention und nehmen erst anschließend an der pädagogischen Maßnahme teil (Pauschardt et al., 2011, S. 106). Durch dieses Design wird eine Einteilung in Kontroll- und Experimentalgruppe vermieden, da diese insbesondere im schulischen Kontext aus forschungsethischer Sicht problematisch ist, weil Teilnehmenden potenziell hilfreiche Maßnahmen vorenthalten würden (Döring, 2023, S. 125). Auch aus forschungspraktischer Sicht ließe sich eine solche Einteilung unter den Rahmenbedingungen des Praxissemesters schwer rechtfertigen. Stattdessen dienen die Teilnehmenden sich selbst als Kontrollgruppe, indem die Wartezeit als Kontrollbedingung und die Interventionsphase als Experimentalbedingung genutzt wird.

5.3 Variablen

Die abhängige Variable (AV) ist die Kooperationsfähigkeit der Lernenden, die sowohl durch die Klassenlehrkraft als auch durch die Untersuchungsleitung eingeschätzt wurde. Die unabhängige Variable (UV) ist der Einsatz kooperativen Lernens im Biologieunterricht. Für die Zusammenhangshypothese (H3) stellen die Einschätzung der Lehrkraft und der Untersuchungsleitung die zu korrelierenden Variablen dar. Als potenzielle Störvariablen (Döring, 2023, S. 198) wurden sowohl personenbezogene (z. B. Fehlzeiten der Lernenden, individuelle Einstellungen zur Maßnahme, kognitive oder emotionale Tagesform) als auch umwelt- beziehungsweise untersuchungsbedingte Variablen (z. B. fehlende Erfahrung der Untersuchungsleitung, Osterferien, Unterrichtsbesuch) identifiziert.

5.4 Erhebungsinstrument

Zur Erfassung der Kooperationsfähigkeit wurde die „Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten“ (LSL) von Petermann und Petermann (2006) eingesetzt. Dabei handelt es

sich um einen vollstandardisierten Fragebogen (Döring, 2023, S. 399), der sich unter anderem zur Planung und Überprüfung schulischer Fördermaßnahmen im Bereich des Sozialverhaltens eignet (Gienger, 2007, S. 210). Das Instrument ist für die Altersgruppe von 15 bis 19 Jahren normiert (Petermann & Petermann, 2006, S. 31). Gemäß Manual sollte die Einschätzung durch eine Lehrkraft erfolgen, die die Lernenden seit mindestens sechs Monaten in unterschiedlichen Situationen beobachtet hat, sowie ein Mindestabstand von sechs Monaten zwischen den Messzeitpunkten eingehalten werden, wobei das konkret beobachtbare Verhalten der letzten vier Wochen beurteilt wird (Petermann & Petermann, 2006, S. 21). Diese Vorgaben konnten aufgrund der Rahmenbedingungen des Praxissemesters in der vorliegenden Untersuchung nicht vollständig realisiert werden. Dennoch wurde die Skala „Kooperation“ verwendet, die aus fünf Items besteht, welche als ressourcenorientierte Aussage zu konkreten Verhaltensweisen formuliert sind und auf einer vierstufigen Likert-Skala beantwortet werden (Petermann & Petermann, 2006, S. 7). Zentrale Gütekriterien des Instruments sowie der verwendeten Skala sind in Tabelle 1 beschrieben. Es lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die Objektivität durch standardisierte Durchführung, Auswertung und Interpretation gewährleistet, die interne Konsistenz der Skala als exzellent einzuschätzen und die Validität als sehr gut zu bewerten ist (Petermann & Petermann, 2006, S. 21; Blanz, 2021, S. 250; Gienger, 2007, S. 210). Zudem ist das Verfahren ökonomisch und für die Vollerhebung im schulischen Kontext gut geeignet (Petermann & Petermann, 2006, S. 7).

Kriterium	Befund / Kennwert	Einordnung / Bewertung
Objektivität	Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität (Döring, 2023, S. 438) sind gegeben	Durch standardisierte Durchführung, Auswertung und Interpretation (Petermann & Petermann, 2006, S. 21)
Reliabilität	Cronbach's Alpha (Kooperation) = .90 (Döring, 2023, S. 53)	Exzellent (Blanz, 2021, S. 250)
Validität	Ergebnisse der LSL korrelieren signifikant mit Schulnoten (Gienger, 2007, S. 210)	Als sehr gut eingestuft (Blanz, 2021, S. 250)
Ökonomie	Gesamter Fragebogen: unter 7 Minuten pro Person (inklusive Auswertung) (Petermann & Petermann, 2006, S. 7)	Ökonomisch und daher gut geeignet für die geplante Vollerhebungen
Normierung	N = 1480, davon n = 125 Lernende einer Förderschule (Petermann & Petermann, 2006, S. 7)	Gut normiert

Tab. 1: Gütekriterien der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL), Skala Kooperation (eigene Darstellung).

5.5 Pädagogische Maßnahme

Die pädagogische Maßnahme bestand aus einer Intervention im Rahmen einer sechswöchigen Biologieunterrichtsreihe zum Thema Insekten mit jeweils einer Unterrichtseinheit von 45 bis 90 Minuten pro Woche. Vor Beginn der Intervention wurden kooperative Verhaltensweisen gemeinsam mit den Lernenden erarbeitet (Büttner, Warwas & Adl-Amini, 2012, S. 3), auf einem T-Chart („sieht aus wie“ / „hört sich an wie“) festgehalten und zur Orientierung im Klassenraum visualisiert (Green & Green, 2023, S. 93). Die Verhaltensweisen auf dem T-Chart spiegelten sowohl die einzelnen Items der LSL als auch die vier Teilaspekte von Kooperationsfähigkeit (vgl. Kapitel 2.1) wider. Bei der Planung und Umsetzung der Intervention fanden die fünf Basiselemente zur erfolgreichen Umsetzung kooperativen Lernens nach Johnson und Johnson (1989) Berücksichtigung. Ihre konkrete Realisierung im Unterricht ist in Tabelle 2 dargestellt.

Basiselement (Büttner et al., 2012, S. 2 3)	Zum Beispiel erreicht durch:
Positive Interdependenz: der eigene Erfolg ist abhängig von dem der anderen Gruppenmitglieder	Zielabhängigkeit (Erstellung eines gemeinsamen Modells), Umgebung (Sitzordnung), Beschränkung von Arbeits- und Unterrichtsmaterialien für Einzelne (Green & Green, 2023, S. 77)
Individuelle Verantwortlichkeit: jedes Gruppenmitglied fühlt sich für das Ergebnis verantwortlich	Begrenzung der Gruppengröße, zufällige Auswahl der präsentierenden Person (Büttner et al., 2012, S. 3), hoher Betreuungsschlüssel
Förderliche Interaktion: enge soziale Interaktion mit Ermutigung und Hilfestellung	Verweis auf die T-Charts, gegenseitige Hilfestellungen (gute und schlechtere Leser*innen), Umgebung (Abstand zwischen Paaren) (Ganser, 2004, S. 95)
Soziale Fähigkeiten: z. B. kommunikative und Konfliktlösefähigkeiten	Verweis auf die T-Charts (Büttner et al., 2012, S. 3), werden beim kooperativen Lernen gefestigt (Hank et al., 2022, S. 6)
Reflexion des Gruppenprozesses	Reflexion der Gruppenarbeit im Plenum (Adl-Amini et al., 2023, S. 2268)

Tab. 2: Basiselemente kooperativen Lernens nach Johnson und Johnson (1989) und ihre Umsetzung in der pädagogischen Maßnahme (eigene Darstellung).

Als zentrale Methode kam überwiegend der Dreischritt Think-Pair-Share zum Einsatz (Green & Green, 2023, S. 77), da diese Methode die Umsetzung der beschriebenen Basiselemente kooperativen Lernens in besonderer Weise unterstützt (Adl-Amini & Völlinger, 2021, S. 10) und Zweierteams als Sozialform die Implementierung kooperativer Lernformen sowie das Einüben von Zusammenarbeit und sozialer Interaktion begünstigen (Brüning & Saum, 2012, S. 137). Darüber hinaus verstärkt die Arbeit in kleinen Gruppen die Lerneffekte (Hattie, 2023, S. 191) und der wiederkehrende Einsatz der Methode bietet eine klare Struktur, die neben einer inneren Aktivierung der Individuen einen sicheren und verlässlichen Rahmen für alle Beteiligten schafft (Hank, Weber & Huber 2022, S. 6). Die Gruppeneinteilung erfolgte per Zufall unter Berücksichtigung eines festgelegten Kriteriums (z. B. vorhandene soziale oder sprachliche Kompetenzen), um heterogene Lern tandems zu bilden (Küpper, 2021, S. 64). Zudem wurde die Rolle der Lehrkraft als strukturierende, fördernde und lernprozessgestaltende Instanz (Adl-Amini & Völlinger, 2021, S. 11–12), Aspekte des Classroom Managements zur Sicherung eines lernförderlichen Rahmens (Ferreira González, Lichtenberg, Schlüter & Hövel 2019, S. 55) sowie binnendifferenzierte Zugänge (Carle, 2017, S. 46) berücksichtigt. Das Unterrichtsthema bot vielfältige handlungsorientierte und anschauliche Lernzugänge, etwa durch Bastel- und Verkaufsaufgaben oder Beobachtungen im Freien.

5.6 Durchführung

Die Lernenden durchliefen zunächst eine sechswöchige Wartephase, an deren Anfang (t0) und Ende (t1) jeweils eine Erhebung stattfand (Pauschardt et al., 2011, S. 106). Unmittelbar im Anschluss folgte die sechswöchige Interventionsphase, an deren Ende eine dritte Messung (t2) durchgeführt wurde. Zu allen drei Messzeitpunkten schätzten die Klassenlehrkraft und die Untersuchungsleitung die Kooperationsfähigkeit der Lernenden unabhängig voneinander mithilfe der LSL ein.

5.7 Datenauswertung

Die Auswertung von H1 und H2 erfolgte im Sinne des Wartelistendesigns mit Eigenkontrollgruppe, wobei die Wartephase als Kontrollbedingung und die Interventionsphase als Experimentalbedingung fungierten (Pauschardt et al., 2011, S. 106). Die statistische Prüfung der Interventionseffekte basierte auf individuell für alle Lernenden berechneten Rohwertdifferenzen zwischen den Messzeitpunkten (t1–t0 und t2–t1). Da die Stichprobe sehr klein war und die Voraussetzungen für parametrische Verfahren nicht als

erfüllt angenommen werden konnten, kam ein nichtparametrisches Verfahren zum Einsatz (Bortz & Schuster, 2010, S. 130). Zur Prüfung auf signifikante Veränderungen wurde der Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test für abhängige Stichproben verwendet. Aufgrund der geringen Stichprobengröße erfolgte die Berechnung der exakten zweiseitigen Signifikanz (Universität Zürich, 2023). Die Effektstärke r wurde auf Basis des z -Werts bestimmt und nach Cohen (1992) interpretiert.

Zur Überprüfung von H3 wurde die Rangkorrelation nach Spearman auf Basis der Rohwerte berechnet (Universität Zürich, 2023), wobei die Übereinstimmung zwischen den Einschätzungen der Lehrkraft und der Untersuchungsleitung getrennt für die drei Messzeitpunkte analysiert wurde. Auch hier kam aufgrund der kleinen Stichprobe ein nichtparametrisches Verfahren zum Einsatz. Die Effektstärke wurde anhand des Korrelationskoeffizienten r_s bestimmt und ebenfalls nach Cohen (1992) interpretiert. Sämtliche statistischen Analysen erfolgten mit der Statistiksoftware IBM SPSS Statistics (Version 30.0.0).

6. Ergebnisse

6.1 Datenaufbereitung und deskriptive Statistik

Zunächst erfolgte die Berechnung der Rohwerte der LSL-Skala „Kooperation“ entsprechend den Vorgaben des Manuals (Petermann & Petermann, 2006, S. 21). Diese Rohwerte bilden die Grundlage für die in Abbildung 2 und Abbildung 3 dargestellten individuellen Verläufe und dienen zudem der Prüfung von H3. Anschließend erfolgte für alle Lernenden die Berechnung individueller Rohwertdifferenzen für die Warte- und die Interventionsphase (vgl. Kapitel 5.7), wodurch die Veränderung der Kooperationsfähigkeit zwischen beiden Phasen direkt vergleichbar ist. Ein Ausschluss von Fällen erfolgte nicht, sodass alle $n = 10$ Lernenden in die Analyse eingingen.

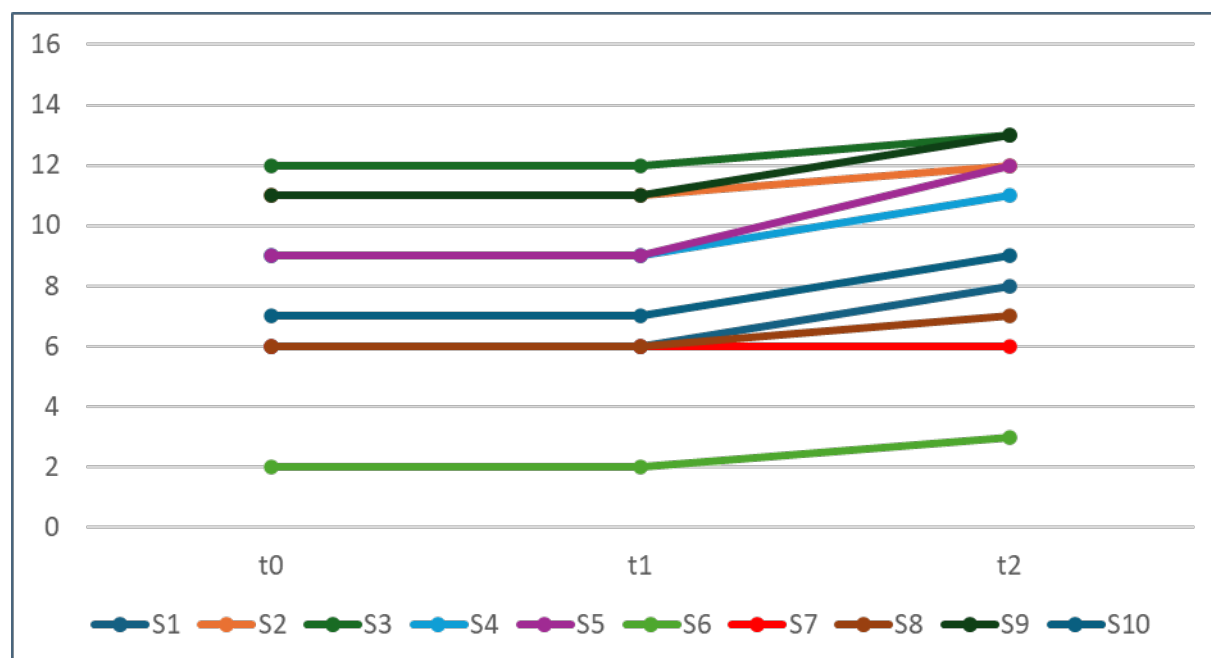


Abb. 2: Individuelle Verläufe der Kooperationsfähigkeit der Lernenden (S1–10) über drei Messzeitpunkte (t0–t2) auf Basis der Einschätzung durch die Lehrkraft; t0 = Beginn der Wartephase; t1 = Ende der Wartephase; t2 = Ende der Interventionsphase. Dargestellt sind Rohwerte der Skala zur Kooperation der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (eigene Darstellung).

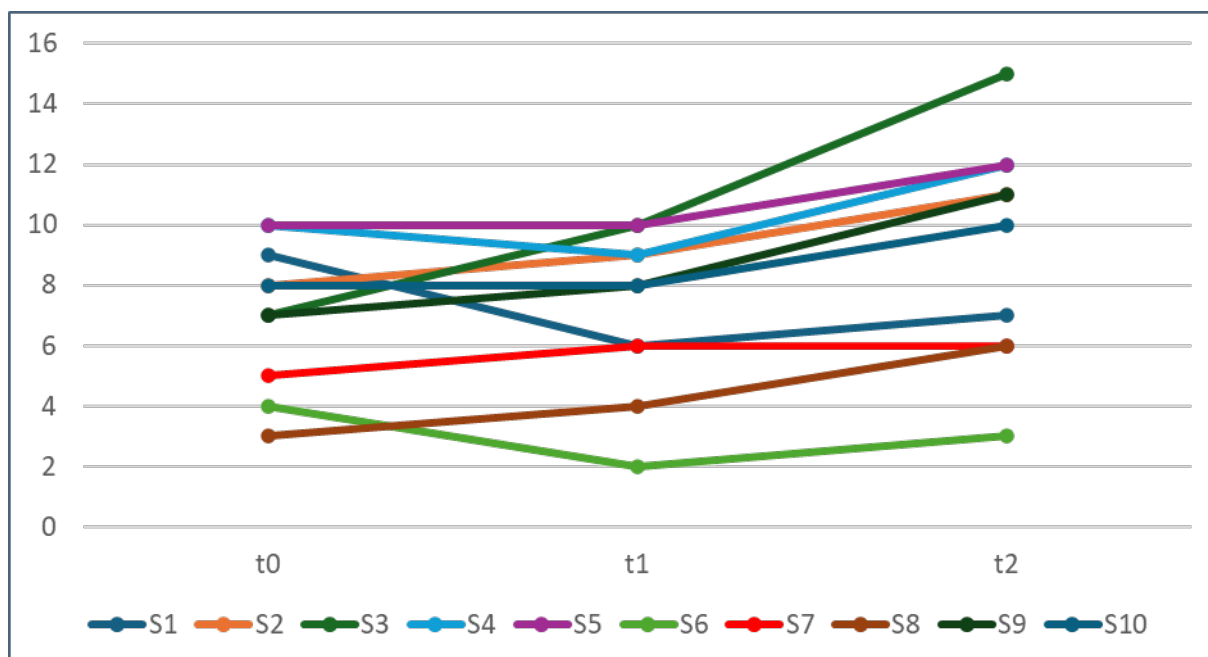


Abb. 3: Individuelle Verläufe der Kooperationsfähigkeit der Lernenden (S1–10) über drei Messzeitpunkte (t0–t2) auf Basis der Einschätzung durch die Untersuchungsleitung; t0 = Beginn der Wartephase; t1 = Ende der Wartephase; t2 = Ende der Interventionsphase. Dargestellt sind Rohwerte der Skala zur Kooperation der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (eigene Darstellung).

Abbildung 2 und Abbildung 3 stellen die individuellen Verläufe der Kooperationsfähigkeit aus Sicht der Lehrkraft beziehungsweise der Untersuchungsleitung über die drei Messzeitpunkte dar. Während die Einschätzungen der Lehrkraft in der Wartephase (t0 bis t1) für alle Lernenden konstant bleiben ($M = 0.00$, $MD = 0.00$, $SD = 0.00$), zeigen sich in den Einschätzungen der Untersuchungsleitung in diesem Zeitraum sowohl Anstiege als auch Abnahmen, was sich auch in der größeren Streuung der Differenzwerte widerspiegelt ($M = 0.10$, $MD = 0.50$, $SD = 1.73$). In der Interventionsphase (t1 bis t2) steigen die Kooperationsfähigkeitswerte aus beiden Perspektiven bei neun der zehn Lernenden an. Dies zeigt sich auch in den deskriptiven Kennwerten: die durch die Lehrkraft eingeschätzte Kooperationsfähigkeit stieg in dieser Phase im Schnitt um $M = 1.50$ Rohwertpunkte ($MD = 1.50$, $SD = 0.85$) und bei den Einschätzungen der Untersuchungsleitung um $M = 2.10$ Rohwertpunkte ($MD = 2.00$, $SD = 1.37$). Eine Testperson (S7) zeigt keine Verbesserung zwischen t1 und t2.

6.2 Hypothesenprüfung zu H1 und H2

Um zu prüfen, ob die visuellen Veränderungen in Abbildung 2 und Abbildung 3 sowie die beschriebenen höheren Werte der Kooperationsfähigkeit in der Interventionsphase tatsächlich signifikant sind und um eine Aussage über H1 und H2 zu treffen, wurde der Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test für abhängige Stichproben durchgeführt. Die Ergebnisse sind in Tabelle 3 zusammengefasst. Für die Einschätzung durch die Lehrkraft zeigt sich eine signifikante Zunahme der Kooperationsfähigkeit von der Warte- zur Interventionsphase ($z = -2.714$, $p = .004$, exakt, zweiseitig). Es ergaben sich neun positive Rangdifferenzen und eine Bindung. Die Effektstärke beträgt $r = 0.86$ und entspricht damit einem großen Effekt nach Cohen (1992). Auch für die Einschätzung durch die Untersuchungsleitung ergibt sich ein signifikanter Unterschied zwischen Warte- und Interventionsphase ($z = -2.625$, $p = .008$, exakt, zweiseitig). Hier zeigen sich neun positive und eine negative Rangdifferenz. Die Effektstärke beträgt $r = 0.83$ und ist ebenfalls als großer Effekt zu interpretieren (Cohen, 1992). Aus beiden Einschätzungsperspektiven ergeben sich somit statistisch signifikante und praktisch bedeutsame Verbesserungen der

Kooperationsfähigkeit in der Interventionsphase im Vergleich zur Wartephase. Die Ergebnisse sprechen für H1 und H2.

	Einschätzung durch die Lehrkraft	Einschätzung durch die Untersuchungsleitung
Testpersonen	$n = 10$	$n = 10$
Verteilung der Ränge	positiv (IP > WP): 9 negativ (IP < WP): 0 Bindungen (IP = WP): 1	positiv: 9 negativ: 1 Bindungen: 0
z-Wert	$z = -2.714$	$z = -2.625$
p-Wert	$p = .004$	$p = .008$
Signifikanz	signifikant	signifikant
Effektstärke	$r = .86$ (großer Effekt)	$r = .83$ (großer Effekt)

Tab. 3: Ergebnisse des Wilcoxon-Tests zur Veränderung der Kooperationsfähigkeit in Abhängigkeit von der Einschätzungsperspektive; IP = Interventionsphase; WP = Wartephase. p-Werte basieren auf der exakten zweiseitigen Signifikanz. Die Effektstärke r wurde nach Cohen (1992) interpretiert (eigene Darstellung).

6.3 Hypothesenprüfung zu H3

Zur Überprüfung von H3 wurde die Rangkorrelation nach Spearman auf Basis der Rohwerte berechnet. Die Übereinstimmung zwischen den Einschätzungen der Lehrkraft und der Untersuchungsleitung wurde getrennt für drei Messzeitpunkte (t_0 , t_1 , t_2) analysiert. Abbildung 4 zeigt die Entwicklung der Korrelationskoeffizienten über die drei Messzeitpunkte hinweg. Zu t_0 ergibt sich eine nicht signifikante Korrelation mittlerer Stärke ($r_s = .374$, $p = .287$, $n = 10$). Zu t_1 zeigt sich eine signifikante und starke Korrelation zwischen beiden Einschätzungen ($r_s = .863$, $p = .001$, $n = 10$). Zum Messzeitpunkt t_2 fällt die Korrelation ebenfalls signifikant aus und ist zudem am stärksten ($r_s = .889$, $p < .001$, $n = 10$). Insgesamt zeigt sich eine deutliche Zunahme der Übereinstimmung zwischen den Einschätzungen der Lehrkraft und der Untersuchungsleitung über den Projektverlauf hinweg. Die Ergebnisse sprechen für H3.

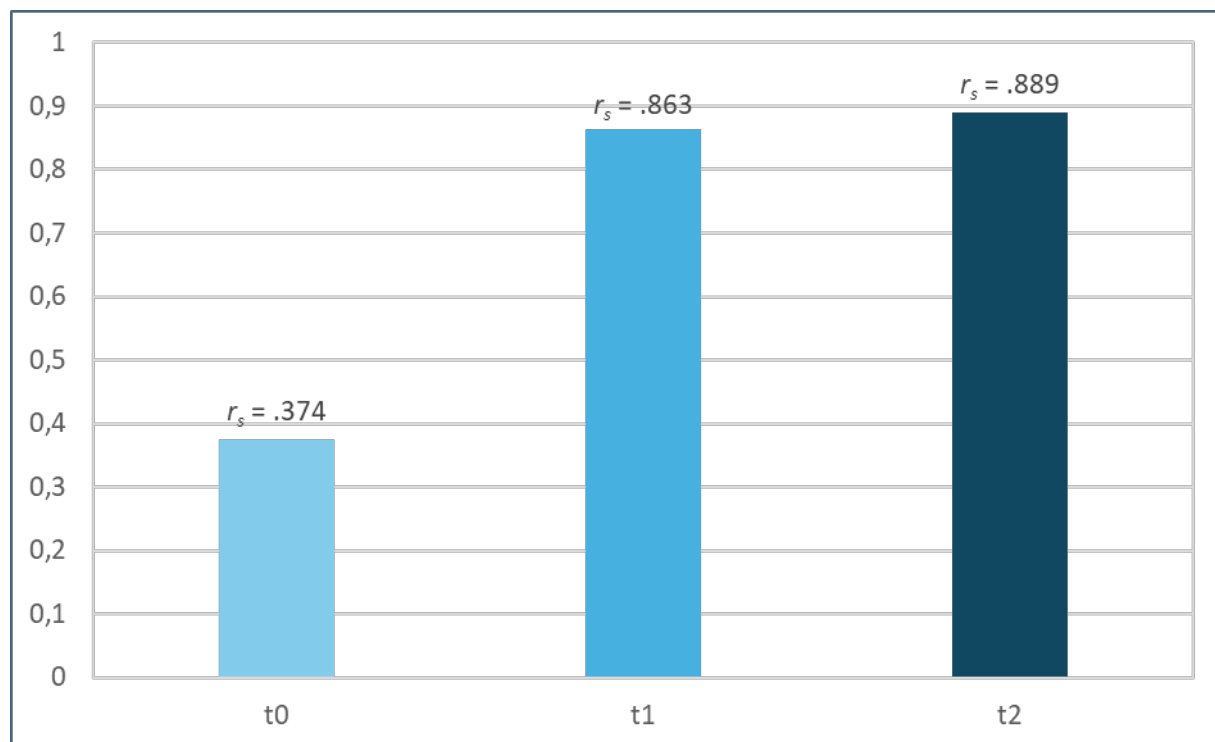


Abb. 4: Entwicklung der Zusammenhänge zwischen der Einschätzung der Kooperationsfähigkeit durch die Lehrkraft und durch die Untersuchungsleitung zu drei Messzeitpunkten (t_0 – t_2); t_0 = Beginn der Wartephase; t_1 = Ende der Wartephase; t_2 = Ende der Interventionsphase. Dargestellt sind Spearman-Rangkorrelationskoeffizienten (r_s) (eigene Darstellung).

7. Diskussion

7.1 Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse

Die vorliegende Untersuchung ging der Frage nach, ob der Einsatz kooperativen Lernens im Biologieunterricht einer neunten Klasse an einer Förderschule mit dem FSP EsE die Kooperationsfähigkeit der Lernenden fördern kann. Basierend auf den Ergebnissen lässt sich festhalten, dass die Ergebnisse für alle formulierten Hypothesen sprechen.

Sowohl aus der Einschätzungsperspektive der Lehrkraft als auch aus der, der Untersuchungsleitung zeigt sich eine deutliche Verbesserung der Kooperationsfähigkeit der Lernenden in der Interventionsphase im Vergleich zur vorausgegangenen Wartephase (H1 und H2). Die Kooperationsfähigkeit nahm bei nahezu allen Lernenden zu; lediglich eine Testperson zeigte keine Verbesserung, was mit einer deutlich geringeren Teilnahme an der Intervention zusammenhängen könnte. Die Befunde sprechen dafür, dass die durchgeführte Unterrichtsreihe einen positiven Beitrag zur Förderung der Kooperationsfähigkeit leisten konnte.

Außerdem konnte gezeigt werden, dass die Übereinstimmung zwischen den Einschätzungen der Lehrkraft und der Untersuchungsleitung im Verlauf des Projekts deutlich zunahm (H3). Während zu Beginn noch keine enge Übereinstimmung bestand, näherten sich beide Einschätzungsperspektiven im weiteren Verlauf zunehmend an. Dies kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass sich im Rahmen des Praxissemesters diagnostische Kompetenzen bei der studentischen Untersuchungsleitung entwickelt haben.

7.2 Diskussion der Ergebnisse und methodische Reflexion

Die positiven Effekte der Intervention auf die Kooperationsfähigkeit der Lernenden sind deutlich. Ergänzend zeigte sich in einem abschließenden Feedback eine gute Akzeptanz der Maßnahme, insbesondere ihrer praktischen Anteile, durch die Teilnehmenden. Dies ist im Hinblick auf eine mögliche Wiederholung der Unterrichtsreihe oder eine breitere Implementierung im schulischen Kontext von Bedeutung (Pauschardt et al., 2011, S. 109). Gleichzeitig muss kritisch reflektiert werden, dass die Wirkung der Maßnahme stärker ausfiel als im Vorfeld zu erwarten gewesen wäre. Zwar wurde bei der Planung und Umsetzung der Intervention auf einen hohen Umsetzungsgrad der Basiselemente kooperativen Lernens geachtet, der als zentraler Erfolgsfaktor gilt (Adl-Amini et al., 2023, S. 2268), jedoch setzt die Intervention weder früh im Entwicklungsverlauf der Lernenden an, noch wurde sie über einen längeren Zeitraum hinweg durchgeführt. Dabei werden gerade diese beiden Faktoren als besonders bedeutsam für den Erfolg pädagogischer Maßnahmen beschrieben (Ferreira González, 2019, S. 64–65). Neben dem späten Interventionszeitpunkt und der kurzen Dauer der Maßnahme wurde auch die begrenzte schulpraktische Erfahrung der Untersuchungsleitung als Faktor ausgemacht, der die Wirksamkeit einschränken könnte. Weitere Einflussfaktoren auf das Ergebnis sind nicht auszuschließen. In Betracht kommen ein Novitätseffekt, der die vorübergehende Reaktion der Lernenden auf die Einführung neuer, als interessant erlebter Veränderungen beschreibt, sowie ein Erwartungseffekt, der sowohl das Verhalten der Teilnehmenden als auch die Einschätzungen durch die Lehrkraft und die Untersuchungsleitung unbewusst beeinflusst haben könnte (Döring, 2023, S. 99).

Limitationen der Untersuchung ergeben sich aus dem gewählten Untersuchungsdesign, das zwar gut zu den Gegebenheiten im Praxissemester passt, jedoch keine eindeutige Ergebnisinterpretation zulässt, wodurch die interne Validität der Befunde eingeschränkt wird (Döring, 2023, S. 198, 204). Hinzu kommt die geringe Stichprobengröße, die die Teststärke der Signifikanztests reduziert, was die statistische Validität der Ergebnisse

einschränkt und eine zuverlässige Hypothesenprüfung nur bedingt ermöglicht (Döring, 2023, S. 105). Zudem konnte bei der Untersuchung nicht der im Manual der LSL empfohlene Mindestabstand zwischen den Messzeitpunkten eingehalten werden (Petermann & Petermann, 2006, S. 21). Dadurch könnten kurzfristige oder kontextabhängige Veränderungen in der Kooperationsfähigkeit der Lernenden überbewertet worden sein.

7.3 Einordnung der Ergebnisse in Forschung und Praxis

Wie Ferreira González (2019) zeigt, lassen sich emotionale Kompetenzen im inklusiven Biologieunterricht im Rahmen von SEL fördern (S. 45). Die vorliegenden Befunde deuten, unter Berücksichtigung der beschriebenen Limitationen, darauf hin, dass auch die Kooperationsfähigkeit als soziale Kompetenz im Rahmen eines dual geplanten Unterrichts gefördert werden kann. Obwohl sich die in den Arbeiten untersuchten Schulformen und Altersstufen unterscheiden, kann festgestellt werden, dass der dual geplante Fachunterricht geeignet ist, zentrale Ziele sonderpädagogischer Unterstützung im FSP EsE, nämlich den Ausbau sozialer und emotionaler Kompetenzen, zu erreichen (KMK, 2024, S. 3). Darüber hinaus stützt die vorliegende Untersuchung Befunde, die den hohen Umsetzungsgrad der Basiselemente kooperativen Lernens als entscheidende Gelingensbedingung hervorheben (Adl-Amini et al., 2023, S. 2268). Bemerkenswert ist zudem, dass die Ergebnisse verbreiteten Argumentationen von Lehrkräften widersprechen, die Lernenden mit Bildungsrisiken fehlende Voraussetzungen für kooperatives Lernen unterstellen und kooperatives Lernen deshalb nicht anwenden (Ries, 2024, S. 34). Die Lernenden der untersuchten Lerngruppe waren meist von mehreren Bildungsrisiken betroffen, nahmen jedoch erfolgreich an der Maßnahme teil.

Die Befunde zur H3 können als Hinweis auf die Entwicklung diagnostischer Kompetenzen im Verlauf des Praxissemesters interpretiert werden. Ein grundsätzlicher professionsorientierter Kompetenzzuwachs in diesem Abschnitt des Lehramtsstudiums wird in der Literatur als typisch beschrieben, bislang jedoch überwiegend auf der Grundlage von Selbsteinschätzungen erfasst (Ulrich Klingebiel, Bartels, Staab, Scherer & Gröschner 2020, S. 49, 53), sodass der Abgleich mit den Einschätzungen durch eine berufserfahrene Lehrkraft einen ergänzenden Zugang darstellt. Gleichzeitig zeigt sich allerdings, dass die Entwicklung von Kompetenzen in der pädagogischen Diagnostik von Studierenden selten wahrgenommen wird (Göbel, Ebert & Stammen, 2016, S. 7), denn Göbel et al. zufolge bleibt bislang offen, welche Lerngelegenheiten den Erwerb diagnostischer Kompetenzen im Praxissemester fördern können.

7.4 Ausblick und Implikationen

Das vorgestellte Projekt leistet einen Beitrag zu einem zentralen aktuellen Anliegen der Biologiedidaktik, in der die Verknüpfung fachlichen und entwicklungsbezogenen Lernens im Fokus steht (Bruckermann et al., 2017, S. 110). Die Ergebnisse sprechen außerdem dafür, dass kooperatives Lernen als didaktische Strategie zur Umsetzung von SEL (Urban & Leidig, 2017, S. 1) soziale Kompetenzen wie die Kooperationsfähigkeit im Fachunterricht fördern kann. Zudem trägt das Projekt zur Schließung des eingangs benannten Forschungsdesiderats zur Förderung der Kooperationsfähigkeit im naturwissenschaftlichen Unterricht an Förderschulen mit dem FSP EsE bei. Ergänzend liefern die Befunde zu H3 erste Hinweise darauf, dass die Einbindung von Studierenden in diagnostische Prozesse im Praxissemester förderlich für den Erwerb diagnostischer Kompetenzen sein kann.

Das für diese Arbeit gewählte Design eignet sich aus forschungsökonomischen und forschungsethischen Gründen gut für die Umsetzung im Rahmen des Praxissemesters. Für zukünftige, länger angelegte Forschungsarbeiten empfiehlt sich jedoch der Einsatz eines Kontrollgruppendesigns mit Prä-, Post- und Follow-up-Messung, wie es bei Ferreira

González (2019) zum Einsatz kam (S. 37). Auf diese Weise ließen sich sowohl Langzeiteffekte erfassen als auch Alternativerklärungen für beobachtete Veränderungen besser ausschließen (Döring, 2023, S. 204, 210). Der Erwartungseffekt könnte in einem solchen Design reduziert werden, indem Versuchsleiter*innen oder Rater*innen eingesetzt werden, die nicht wissen, ob sie die Experimental- oder die Kontrollgruppe betreuen (Döring, 2023, S. 99). Ferner ist es notwendig, mit größeren Stichproben zu arbeiten, um die statistische Validität der Ergebnisse zu erhöhen (Döring, 2023, S. 96). Da kooperatives Lernen nicht nur auf die Förderung sozialer Kompetenzen, sondern auch auf die Unterstützung fachlichen Lernens zielt (Ganser, 2004, S. 91), wäre es zudem von großem Interesse, in zukünftigen Untersuchungen auch den fachlichen Lernzuwachs systematisch zu erfassen.

Sollten weitere Studien die hier gefundenen positiven Effekte stützen, könnte deutlicher gezeigt werden, dass kooperatives Lernen bei Lernenden im FSP EsE, insbesondere kurz vor dem Übergang in Ausbildung und Beruf, zur Förderung zentraler Kompetenzen für die Arbeitswelt (Rios et al., 2020, S. 80) und das gesellschaftliche Miteinander (Berk, 2020, S. 625) beiträgt. Zudem könnten Lehrkräfte ermutigt werden, kooperative Lernformen auch in Lerngruppen mit Bildungsrisiken einzusetzen und verbreitete Vorannahmen über vermeintlich fehlende Voraussetzungen dieser Lernenden kritisch zu hinterfragen.

Literaturverzeichnis

- Adl-Amini, K. & Hardy, I. (2017). Zum Umgang mit Heterogenität im naturwissenschaftlichen Sachunterricht: Gegenseitige Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Lernausgangslagen beim tutoriellen Lernen. In F. Hellmich & E. Blumberg (Hrsg.) *Inklusiver Unterricht in der Grundschule* (S. 248–267). Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-026000-9>
- Adl-Amini, K., & Völlinger, V. (2021). Kooperatives Lernen im Unterricht. In Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (Hrsg.), *Wirksamer Unterricht* (Bd. 4).
- Adl-Amini, K., Völlinger, V. A., & Eckart, A. (2023). Implementation quality of cooperative learning and teacher beliefs—a mixed methods study. *European Journal of Psychology of Education*, 39(3), 2267–2281. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00769-3>
- Albers, S., Ludwig, M., Storcks-Kemming, B., Thamm, J., & Wange, J. (2023). *Fördern planen: ein sonderpädagogisches Planungs- und Beratungskonzept für Förderschulen und Schulen des Gemeinsamen Lernens* (4., aktualisierte Aufl.). Bielefeld: wbv Media GmbH & Company KG.
- Berk, L. E. (2020). *Entwicklungspsychologie* (7., aktualisierte Aufl.). Hallbergmoos: Pearson.
- Blanz, M. (2021). *Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit* (2., aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-039819-1>
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7., neu bearbeitete Aufl.). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-12770-0>
- Bruckermann, T., Ferreira González, L., Münchhalfen, K. & Schlüter, K. (2017). Inklusive Fachdidaktik Biologie. In K. Ziemer (Hrsg.) *Lexikon Inklusion* (S. 109–110). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666701870>
- Brüning, L. & Saum, T. (2012). *Gruppen bilden, Teamgeist entwickeln, Kraft tanken*. Essen: Neue Dt. Schule Verl.-Ges.
- Büttner, G., Warwas, J. & Adl-Amini, K. (2012). Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion* 1–2.
- Carle, U. (2017) Differenzierung. In K. Ziemer (Hrsg.) *Lexikon Inklusion* (S. 46–47). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666701870>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2013). *CASEL Guide*. Effective social and emotional learning programs. Preschool and Elementary School Edition.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6., aktualisiert Aufl.). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. aktualisierte Aufl.). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Ellinger, S., & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 85–109. <https://doi.org/10.25656/01:9293>

- Ferreira González, L., Lichtenberg, D., Schlüter, K. & Hövel, D. (2018). Möglichkeiten der Unterrichtsplanung für inklusive Lerngruppen. In M. Dziak-Mahler, T. Hennemann, S. Jaster, T. Leidig & J. Springob (Hrsg.) *Fachdidaktik inklusiv II. (Fach-)Unterricht inklusiv gestalten – Theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen* (S. 85–100). Münster: Waxmann.
- Ferreira González, L. (2019). *Inklusiver Biologieunterricht – emotionale Kompetenzförderung im Humanbiologieunterricht* (Doctoral dissertation, Universität zu Köln). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:38-95777>
- Ferreira González, L., Hövel, D. C., Hennemann, T., & Schlüter, K. (2019). Auswirkungen des gezielten Einsatzes von Classroom-Management-Strategien im inklusiven Fachunterricht Biologie auf das Unterrichtsverhalten von Schülern unter erhöhten Risiken aus Perspektive der Lehrperson. Eine Einzelfallstudie. *Empirische Sonderpädagogik*, 11(1), 53–70. <https://doi.org/10.25656/01:17770>
- Ganser, B. (2004). *Kooperative Sozialformen im Unterricht. Ein unverzichtbarer Beitrag zur inneren Schulentwicklung* (Doctoral dissertation, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU)). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:29-opus-1418>
- Gienger, C. (2007). Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL). *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 55(3), 209–210. <https://doi.org/10.1024/1661-4747.55.3.209>
- Göbel, K., Ebert, A., & Stammen, K. H. (2016). Ergebnisse der ersten Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen. In Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW)(Hrsg.) *Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen. Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung* (S. 7–8). Düsseldorf: MSB.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *The Future of Children*, 27(1), 13–32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>
- Green, N. & Green, K. (2023). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium* (9. aktualisierte Aufl.). Hannover: Klett Kallmeyer. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.5555/9783772790812>
- Hank, C., Weber, S. & Huber, C. (2022). Potenziale des Kooperativen Lernens bei der Förderung sozialer Integration. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 91(1), 48–64. <https://doi.org/10.2378/vhn2022.art05d>
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel: A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003380542>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on excellence in college teaching*, 25(3–4), 1–26.
- Jurkowski, S. (2011). *Soziale Kompetenzen und Lernerfolg beim kooperativen Lernen*. (Doctoral dissertation, Universität Kassel). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0002-30213>
- Kessels, U. & Hannover, B. (2020). *Gleichaltrige*. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie* (S. 289–308). Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7>

- Khan, N. M., Noreen, M., & Hussaini, M. H. A. (2024). The Impact of Cooperative Learning on Students' Academic Achievement and Social Behavior. *Harf-O-Sukhan*, 8(1), 339–348.
- Kohrt, P., Gresch, C., & Mahler, N. (2021). Die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen und Förderschulen: Die Rolle individueller und klassenbezogener Kompetenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(5), 1205–1229. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01031-6>
- Konrad, Klaus, & Traub, Silke. (2019). *Kooperatives Lernen* (7. unveränderte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2024). Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2024. Verfügbar unter: [2024_12_13-Empfehlung-EmSoz-Entwicklung.pdf](#) [21.01.2025]
- Küpper, A. M. (2021). *(Weiter-) Entwicklung und Evaluation der Lernumgebung "Mit dem Licht durch unser Sonnensystem und darüber hinaus" zur dualen Förderung von Kompetenzen zum Umgang mit Fachwissen, der sozialen Integration, der Kooperationsfähigkeit und der Selbstständigkeit im inklusiven Physikunterricht der Orientierungsstufe: ein Design-Based Research-Projekt* (Doctoral dissertation, Universität zu Köln). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:38-357704>
- Küpper, A., Hennemann, T., & Schulz, A. (2020). Sozial-emotionales Lernen in der Lernumgebung "Mit dem Licht durch unser Sonnensystem und darüber hinaus" im inklusiven Physikunterricht der Orientierungsstufe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71(4), 173–184.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW [MSW] (2010): *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Verfügbar unter: https://www.zfsl.nrw.de/system/files/media/document/file/obh_ps_rahmenkonzept.pdf [14.01.2026]
- Münchhalphen, K., Hennemann, T., & Schlüter, K. (2016). Schulgarten–inklusive. *Erkenntnisweg Biologiedidaktik*, 41–55.
- National Research Council (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Verfügbar unter: https://www.nap.edu/resource/13398/dbasse_070895.pdf [21.01.2025]
- Pastors, S., & Ebert, H. (2019). *Psychologische Grundlagen zwischenmenschlicher Kooperation: Bedeutung von Vertrauen für langfristig erfolgreiche Zusammenarbeit*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27291-3>
- Pauschardt, J., Eimecke, S. D. & Mattejat, F. (2011). Indizierte Prävention internalisierender Störungen. *Kindheit und Entwicklung*, 20(02), 103–110. <https://doi.org/10.1026/09425403/a000046>
- Petermann, U. & Petermann, F. (2006). *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten*. Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Ries, N. (2024). Was spricht für, was spricht gegen kooperatives Lernen? Von förderlichen Lernprozessen und sozialem Faulenzen. *Die Grundschulzeitschrift*, 2024(348), 32–37.

- Rios, J. A., Ling, G., Pugh, R., Becker, D. & Bacall, A. (2020). Identifying critical 21st-century skills for workplace success: A content analysis of job advertisements. *Educational Researcher*, 49(2), 80–89. <https://doi.org/10.3102/0013189X19890600>
- Shi, J. & Cheung, A. C. K. (2024). Effective Components of Social Emotional Learning Programs: A Meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 53(4), 755–771. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-01942-7>
- Spilles, M., & Leidig, T. (2020). Förderung von Lesekompetenz und Soziabilität durch tutorielle Lernverfahren–Hinweise zur Unterrichtsgestaltung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71(4), 185–199.
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S. & Gröschner, A. (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.) *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 1–66). Heidelberg: Springer.
- Universität Zürich (2023). *Datenanalyse mit SPSS*. Verfügbar unter: https://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse_spss.html [28.07.2025]
- Urban, M., & Leidig, T. (2017). Die duale Unterrichtsplanung am Beispiel der sozialen und emotionalen Entwicklungsförderung. Didaktische Gestaltungsmöglichkeiten für den inklusiven Unterricht. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung*, 5(2017), 1–12.

FEHLERKULTUR IM BIOLOGIEUNTERRICHT

Interventionsstudie zur Implementierung einer Fehlerkultur im Biologieunterricht

Betreut durch: Dr.' Nadine Großmann (Biologie)

Abstract

Eine konstruktive Fehlerkultur gilt als zentraler Bestandteil erfolgreichen Lernens, wird jedoch im schulischen Alltag häufig durch defizitorientierte Vorstellungen und Fehlervermeidung geprägt. Während die theoretischen Modelle des Fehlermanagements, der Fehlervermeidung und das Konzept des negativen Wissens die lernförderliche Bedeutung von Fehlern hervorheben und Interventionsstudien mit Lehrer*innen vorliegen, fehlen empirisch erprobten Maßnahmen, die direkt bei den Schüler*innen ansetzen. Die vorliegende Studie adressiert diese Forschungslücke und untersucht, inwiefern eine schulische Intervention die Fehlerverarbeitung von Lernenden im Biologieunterricht beeinflussen kann.

Die Studie wurde als quasi-experimentelles Prä-Post-Design mit drei Messzeitpunkten durchgeführt und umfasst 53 Schüler*innen zweier neunter Klassen. Die Intervention besteht aus einer Einstiegsreflexion, einem theoriegeleiteten Kurzvortrag zu Fehlermanagement und Fehlervermeidung sowie einer anonymen Reflexionsphase. Zur Erfassung der Fehlerverarbeitung wurde ein adaptierter Fragebogen nach Fischer und Freund (2021) eingesetzt. Ergänzend wurden die qualitativen Daten der Reflexion mittels strukturierender Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) ausgewertet, um subjektive Wahrnehmungen und Bedürfnisse der Lernenden differenziert abzubilden und Handlungsmöglichkeiten abzuleiten.

Die Analyse zeigt, dass die Intervention keine signifikanten Verbesserungen im Fehlermanagement bewirken konnte. Zwar ergab sich zwischen den beiden Post-Tests eine signifikante Reduktion der Fehlervermeidung, jedoch ließ sich kein signifikanter Unterschied zwischen Prä-/Post-Test feststellen. Die qualitativen Rückmeldungen verdeutlichen zudem den Wunsch der Schüler*innen nach einer unterstützenden, wertschätzenden Rückmeldekultur sowie einer angstfreien Lernumgebung. Insgesamt legen die Ergebnisse nahe, dass kurze Interventionen zwar erste Impulse für einen offeneren Umgang mit Fehlern setzen können, nachhaltige Veränderungen jedoch eine längerfristige und strukturell verankerte Förderung der Fehlerkultur im Unterricht erfordern.

1. Einleitung

Wenn es um Fehler im schulischen Kontext geht, wird immer plädiert, *aus Fehlern zu lernen* und *Fehler als Lernchance* zu sehen. Dennoch wird das besonders von Schüler*innen als einfache Floskel gesehen. Die Bedeutung des Umgangs mit Fehlern wird zunehmend erforscht (Fischer & Freund 2021; Spychiger et al. 2006; Tulis et al. 2017). Fehler sind ein zentraler Bestandteil des Lernprozesses und bieten wertvolle Gelegenheiten zur Reflexion und Weiterentwicklung. In der schulischen Praxis werden sie jedoch häufig als Defizite betrachtet, die es zu vermeiden gilt. Dabei wird die Bedeutung einer konstruktiven Fehlerkultur, in der Fehler als Lernchancen genutzt werden, in der Bildungsforschung zunehmend anerkannt. Empirische Studien zeigen, dass eine solche Kultur die Selbstwirksamkeit und die Lernmotivation von Schüler*innen fördern kann (Steuer et al., 2013). Besonders im naturwissenschaftlichen Unterricht im Kontext der *Nature of Science*, in dem Experimentieren und Hypothesentesten essenziell sind, spielt der Umgang mit Fehlern eine zentrale Rolle (Schmid, 2023).

Während in der Theorie immer wieder die Bedeutung von Fehlern als Lerngelegenheit betont wird (Oser & Spychiger, 2005), zeigen Untersuchungen, dass Fehler in der Schulpraxis oft negativ wahrgenommen werden (Tulis et al., 2017). Dies führt dazu, dass viele Schüler*innen sich davor scheuen, Fehler zu machen, um negative Bewertungen zu vermeiden (Steuer & Dresel, 2015). Die Forschung zur Fehlerkultur hat bereits verschiedene Strategien zur Fehlerverarbeitung identifiziert, darunter Fehlermanagement – also die bewusste Reflexion und Korrektur von Fehlern – sowie Fehlervermeidung, bei der Fehler als negativ empfunden und umgangen werden (Fischer & Freund, 2021). Lehrer*innen spielen eine Schlüsselrolle bei der Etablierung einer positiven Fehlerkultur, indem sie Fehler als natürliche Bestandteile des Lernprozesses kommunizieren und konstruktives Feedback geben (Metcalf, 2017). Trotz dieser Erkenntnisse fehlen evidenzbasierte Konzepte, die gezielt auf Schüler*innen ausgerichtet sind. Während viele bestehende Studien Lehrer*innen in den Fokus nehmen, wird selten untersucht, wie Schüler*innen direkt in die Entwicklung einer positiven Fehlerkultur eingebunden werden können (Spychiger et al., 2006). Dies stellt eine Forschungslücke dar, die mit dieser Arbeit adressiert werden soll. Der Forschungslücke soll sich über folgende Fragestellung angenähert werden: Inwiefern beeinflusst eine gezielte Intervention zur Fehlerkultur die Fehlerverarbeitung von Schüler*innen im Fach Biologie?

2. Theorie

Fehler sind ein grundlegendes Phänomen in Lern- und Entwicklungsprozessen und werden in der Wissenschaft unterschiedlich definiert. Nach Zapf et al. (1999) sind Fehler Bestandteile zielorientierten Verhaltens, bei denen ein angestrebtes Ziel oder Teilziel nicht erreicht wird und die grundsätzlich vermeidbar sind. Fehler unterscheiden sich damit von zufälligen Ereignissen oder unvermeidbaren Missgeschicken, da sie in einem normativen Rahmen betrachtet werden, innerhalb dessen zwischen „richtigen“ und „falschen“ Ergebnissen unterschieden wird (Oser et al., 1999). Diese normative Perspektive wird im Kontext von komplexeren Aufgaben kritisch gesehen, Weingardt (2004) erachtet hier den Einbezug von kontextbezogenen Kriterien zur Bestimmung eines Fehlers als notwendig. Zudem lässt sich der Begriff von weiteren verwandten Konzepten abgrenzen. Ein Irrtum entsteht durch unvollständige oder falsche Informationen, wohingegen Fehler auf einer ungeeigneten Anwendung von Wissen beruhen und potenziell korrigierbar sind (Weinert, 1999). Misserfolge bezeichnen hingegen das Nichterreichen eines selbst gesetzten Ziels und werden subjektiv bewertet, während Fehler sich an objektiven Normen aufzeigen lassen (Steuer, 2013). Ins-

gesamt gelten Fehler nicht nur als unvermeidbar, sondern werden als essenziell für Lernprozesse gesehen, da sie Reflexion, Rückmeldung und Weiterentwicklung ermöglichen (Metcalf, 2017; Käfer et al., 2019)

2.1 Theorie des negativen Wissens

Die Theorie des negativen Wissens von Oser et al. (1999; Oser & Spychiger, 2005) betrachtet Fehler als essenzielle Bestandteile des Lernprozesses, die nicht nur korrigiert, sondern gezielt zur Vertiefung des Verständnisses genutzt werden sollten. Negatives Wissen beschreibt das Wissen darüber, welche Lösungswege ineffektiv sind, welche Strategien vermieden werden sollten und welche Fehlentscheidungen zu ungünstigen Ergebnissen führen. Es ergänzt das positive Wissen, das sich auf korrekte Lösungen und erfolgreiche Strategien bezieht und besitzt im Bereich der Problemlösung und des Kompetenzaufbaus eine zentrale Bedeutung zu (Oser et al., 1999).

Durch die bewusste Reflexion von Fehlern erwerben Lernende ein differenziertes Verständnis, das metakognitive Fähigkeiten stärkt und nachhaltiges, selbstreguliertes Lernen fördert (Tulis et al., 2015). Ein zentrales Merkmal des negativen Wissens ist seine präventive Funktion: Fehler, die bewusst analysiert wurden, tragen dazu bei, ähnliche Fehlentscheidungen in der Zukunft zu vermeiden (Oser & Spychiger, 2005). Negatives Wissen kann aus eigenen Fehlerfahrungen, durch das Beobachten fremder Fehler oder aus dem Abgleich mit bestehendem positiven Wissen entstehen (Oser et al., 1999). Voraussetzung ist jedoch, dass Fehler erkannt, analysiert und korrigiert werden, da nicht jeder Fehler automatisch zu einem Lernfortschritt führt (Duncker, 1974; Weinert, 1999; Weingardt, 2004). Entscheidend ist somit eine unterstützende Lernumgebung, in der Fehler als Lernressource verstanden werden. Eine konstruktive Fehlerkultur ermöglicht es, aus Fehlentscheidungen systematisches Wissen zu generieren und nachhaltiges Verständnis zu entwickeln (Oser et al., 1999).

2.2 Die Fehlerverarbeitung: Fehlermanagement und -vermeidung

Die Art und Weise, wie Schüler*innen mit Fehlern umgehen, hat einen maßgeblichen Einfluss auf ihren Lernerfolg. Fehler initiieren einen Regulationsprozess, der emotionale, motivationale und kognitive Veränderungen umfasst und Strategien zur Fehlerbewältigung hervorbringt (Tulis et al., 2015). Zentrale Voraussetzung hierfür ist ein ausreichendes Motivationsniveau, wobei kontextuelle Faktoren und individuelle Dispositionen begünstigend oder hemmend wirken können (Metcalf, 2017).

Grundlegend werden zwei Strategien der Fehlerverarbeitung differenziert: Fehlermanagement und Fehlervermeidung (Fischer & Freund, 2021). Fehlermanagement beschreibt einen konstruktiven Umgang, bei dem Fehler als Lerngelegenheit verstanden und durch bewusste Reflexion analysiert und korrigiert werden (Oser et al., 1999; Oser & Spychiger, 2005). Dieser Prozess stärkt metakognitive Fähigkeiten und fördert nachhaltiges Lernen (Tulis et al., 2015). Korrigierendes Feedback sowie eine konstruktive Fehlertoleranz, die angstfreies Lernen ermöglicht, sind dabei zentrale Bedingungen (Metcalf, 2017; Käfer et al., 2019; Frese & Keith, 2015). Im Gegensatz dazu ist Fehlervermeidung durch eine negative Fehlerorientierung gekennzeichnet. Fehler werden mit Frustration, Scham und Leistungsbewertung verbunden, was zu Vermeidungsverhalten, Unsicherheit und oberflächlichem Lernen führen kann (Frese & Keith, 2015; Steuer, 2013; Tulis et al., 2015). Eng damit verknüpft ist eine vorschnelle Schuldzuweisung, die eine tiefgehende Fehleranalyse verhindert (Oser et al., 1999).

Empirische Befunde zeigen, dass konstruktives Fehlermanagement positiv mit einer erhöhten Selbstwirksamkeit, besseren Lernleistungen und gesteigerter Motivation korreliert, wohingegen Fehlervermeidung Lernprozesse hemmt (Fischer & Freund, 2021; Käfer et al.,

2019; Steuer et al., 2013). Eine unterstützende Fehlerkultur, die Fehlermanagementstrategien fördert, stellt somit eine zentrale Voraussetzung für adaptive Fehlerbewältigungsstrategien und nachhaltige Lernentwicklung dar.

2.3 Einflussfaktoren der Fehlerkultur in Schulklassen

Die Fehlerkultur innerhalb einer Schulklasse beschreibt die Weise, in der Fehler im Unterricht wahrgenommen, thematisiert und bewertet werden. Dies beeinflusst maßgeblich Motivation, Lernverhalten sowie den Umgang mit Herausforderungen (Fischer & Freund, 2021; Käfer et al., 2019; Steuer et al., 2013). Eine konstruktive Fehlerkultur versteht Fehler als natürlichen Bestandteil des Lernprozesses und nutzt sie systematisch als Lerngelegenheiten, während eine dysfunktionale Fehlerkultur durch Fehlervermeidung, Angst und eingeschränktes exploratives Lernen gekennzeichnet ist (Fischer & Freund, 2021; Steuer et al., 2013). Diese Fehlerkultur wird dabei von verschiedenen Faktoren beeinflusst und wirkt sich auch auf individuelle Einstellungen der Schüler*innen aus.

Zentrale Einflussfaktoren sind insbesondere die Haltung der Lehrer*innen und das Unterrichtsklima. Lehrer*innen, die Fehler explizit als Lernchancen kommunizieren und konstruktives Feedback geben, fördern Selbstwirksamkeit und Lernbereitschaft (Steuer & Dresel, 2015; Metcalfe, 2017; Tulis, 2013). Eine fehleraverse Unterrichtsgestaltung, die Fehler primär als Defizit betrachtet, begünstigt hingegen Vermeidungsstrategien (Fischer & Freund, 2021). Ebenso prägen Peers die Fehlerkultur wesentlich. In Klassen mit stigmatisierender Fehlerwahrnehmung vermeiden Schüler*innen aktive Beteiligung oder das Stellen von Fragen, während unterstützende Klassengemeinschaften kooperative Lernprozesse und Ko-Regulation fördern (Steuer et al., 2013; Zander, 2015; Spychiger et al., 2006).

Darüber hinaus zeigen sich fachspezifische Unterschiede. Während im Mathematikunterricht Fehler häufig defizitorientiert korrigiert werden, weisen sprachliche und wirtschaftliche Fächer teilweise höhere Fehlertoleranz bzw. reflexive Nutzung von Fehlern auf (Tulis, 2013). In den Naturwissenschaften, insbesondere im Biologieunterricht, sind Fehler integraler Bestandteil wissenschaftlicher Erkenntnisprozesse im Sinne der *Nature of Science* (Schmid, 2023). Eine potenzialorientierte Perspektive versteht Fehler hierbei als Entwicklungs- und Lernchancen, insbesondere im forschenden Lernen (Schwanewedel, 2024). Insgesamt erfordert eine lernförderliche Fehlerkultur eine fehlerfreundliche Lernumgebung, die Reflexion ermöglicht und nachhaltiges Fachverständnis unterstützt.

2.4 Interventionsforschung als Ansatz zur Förderung einer Fehlerkultur

Zur gezielten Förderung einer konstruktiven Fehlerkultur im Unterricht bietet die Interventionsforschung einen systematischen Ansatz zur Entwicklung, Implementierung und Evaluation wirksamer Maßnahmen (Döring & Bortz, 2016; Lerchster & Krainer, 2016). Interventionen sind theoriegeleitete, empirisch überprüfbare Maßnahmen, die präventiv oder reaktiv eingesetzt werden und sowohl Entwicklung als auch Umsetzung und Wirksamkeit berücksichtigen (Leutner, 2013; Mittag & Bieg, 2010). In pädagogischen Kontexten können sie auf individueller, klassenbezogener oder schulischer Ebene ansetzen und zielen auf eine nachhaltige Verbesserung von Lehr- und Lernprozessen ab. Bezogen auf die Fehlerkultur bedeutet dies, Lernumgebungen zu gestalten, in denen Fehler systematisch als Lerngelegenheiten genutzt werden (Fischer & Freund, 2021; Steuer et al., 2013). Zentrale Ansätze sind ein fehlerfreundliches Unterrichtsklima, konstruktives Feedback sowie adaptives Fehlermanagement durch Lehrer*innen (Metcalfe, 2017; Tulis, 2013). Darüber hinaus ist die explizite Thematisierung von Fehlern durch Reflexionsphasen, Fehleranalysen oder Lerntagebücher bedeutsam, um metakognitive Kompetenzen und eine konstruktive Fehlerbewältigung zu fördern (Heinze et al., 2011; Gartmeier et al., 2015). Eine nachhaltige Verankerung erfordert zudem strukturelle Maßnahmen auf Schulebene, etwa durch Fortbildungen und entsprechende Schulentwicklungsprozesse (Steuer & Dresel, 2015).

Ein konkreter Interventionsansatz stammt von Spychiger et al. (2006). Er umfasst die bewusste Fehlermodellierung durch Lehrer*innen, strukturierte Fehlerdiskussionen im Unterricht sowie die Förderung von Fehlerakzeptanz durch wertschätzende Kommunikation. Ziel ist es, Fehler als normalen Bestandteil des Lernprozesses sichtbar zu machen und reflektiert zu nutzen. Empirische Befunde belegen, dass solche Interventionen Lernmotivation und kognitive Prozesse positiv beeinflussen (Spychiger et al., 2006).

3. Forschungsfrage und Hypothesen

Die bisherige Forschung zeigt, dass der Umgang mit Fehlern einen zentralen Einfluss auf Lernprozesse, Motivation und Kompetenzentwicklung von Schüler*innen hat. Während eine konstruktive Fehlerkultur Reflexion, Problemlösefähigkeit und Selbstwirksamkeit fördert, kann eine fehlervermeidende Haltung zu Angst, Vermeidungsverhalten und eingeschränktem Lernfortschritt führen (Tulis et al., 2017; Steuer et al., 2013). Zugleich wird deutlich, dass die Fehlerkultur in Schulklassen maßgeblich durch Lehrer*innen, Peers und fachliche Kontexte geprägt wird (Spychiger et al., 2006; Steuer & Dresel, 2015; Zander, 2015). Obwohl bereits verschiedene Interventionsansätze zur Förderung einer positiven Fehlerkultur existieren, konzentrieren sich diese überwiegend auf Lehrer*innen. Evidenzbasierte Programme, die direkt bei Schüler*innen ansetzen, sind hingegen bislang unterrepräsentiert.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich die Notwendigkeit, zu untersuchen, inwiefern eine gezielte schulische Intervention die Fehlerverarbeitung von Schüler*innen beeinflussen kann. Daraus leitet sich folgende Forschungsfrage ab:

Inwiefern beeinflusst eine gezielte Intervention zur Fehlerkultur die Fehlerverarbeitung von Schüler*innen im Fach Biologie?

Zur differenzierten Überprüfung werden dabei die beiden zentralen Dimensionen der Fehlerverarbeitung – Fehlermanagement und Fehlervermeidung – sowie ihre jeweiligen Teilaspekte empirisch entlang der folgenden Hypothesen betrachtet:

H₁ – Fehlermanagement: Schüler*innen, die an der Intervention teilgenommen haben, zeigen nach der Intervention ein signifikant besseres Fehlermanagement als vorher.

H_{1a} – Lernen aus Fehlern: Schüler*innen, die an der Intervention teilgenommen haben, zeigen nach der Intervention eine signifikant höhere Bereitschaft aus Fehlern zu lernen.

H_{1b} – Korrigieren von Fehlern: Schüler*innen, die an der Intervention teilgenommen haben, zeigen nach der Intervention eine signifikant höhere Wahrnehmung der aktiven Korrektur von Fehlern.

H_{1c} – Konstruktive Fehlertoleranz: Schüler*innen, die an der Intervention teilgenommen haben, zeigen nach der Intervention eine signifikant höhere Wahrnehmung einer konstruktiven Fehlertoleranz.

H₂ – Fehlervermeidung: Schüler*innen, die an der Intervention teilgenommen haben, zeigen nach der Intervention eine signifikant geringere Fehlervermeidung als vorher.

H_{2a} – Negative Fehlerreaktion: Schüler*innen, die an der Intervention teilgenommen haben, zeigen nach der Intervention eine signifikante Reduktion der negativen Fehlerreaktion im Vergleich zu vorher.

H_{2b} – Fehler-/Schuldzuweisung und Angst: Schüler*innen, die an der Intervention teilgenommen haben, zeigen nach der Intervention eine signifikante Reduktion der Fehler-/Schuldzuweisung und Angst im Vergleich zu vorher.

4. Methodik

Die Studie untersucht 53 Schüler*innen zweier 9. Klassen eines Gymnasiums (9a: 26; 9b: 27). Aufgrund von Fehlzeiten variiert die Teilnehmer*innenzahl leicht über die drei Messzeitpunkte. Es handelt sich um eine geclusterte Gelegenheitsstichprobe ohne Randomisierung (Döring & Bortz, 2016). Beide Klassen wurden im regulären Biologieunterricht (Thema: Ökologie) vom selben Fachlehrer unterrichtet.

Das Studiendesign folgt einem quasi-experimentellen Prä-Post-Test-Design mit Messwiederholung (T1: Prä-Test; T2: Post-Test I unmittelbar nach der Intervention; T3: Post-Test II nach ca. sechs Wochen), um kurzfristige und nachhaltige Effekte der Intervention zu erfassen (Döring & Bortz, 2016). Die etwa zehnminütige Intervention umfasste eine Einstiegsreflexion zu Fehlern, einen theoriegestützten Kurzvortrag zu Fehlermanagement und Fehlervermeidung sowie eine anonyme Reflexionsphase zur Verbesserung der Fehlerkultur. Die qualitativen Rückmeldungen wurden mittels strukturierender Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) ausgewertet. Zur quantitativen Datenerhebung wurde ein adaptierter Fragebogen von Fischer und Freund (2021) eingesetzt. Er erfasst die Dimensionen Fehlermanagement (Lernen aus Fehlern, Korrigieren von Fehlern, konstruktive Fehlertoleranz) sowie Fehlervermeidung (negative Fehlerreaktion, Schuldzuweisung und Angst) anhand von 15 Items auf einer 5-stufigen Likert-Skala. Die Durchführung erfolgte anonym und unter Einhaltung ethischer Standards.

Die Datenauswertung erfolgte mit IBM SPSS Statistics. Neben deskriptiven Analysen und Reliabilitätsprüfungen (Cronbachs Alpha) wurden aufgrund fehlender Normalverteilung nicht-parametrische Tests (Kruskal-Wallis-Test, Mann-Whitney-U-Test) eingesetzt (Field, 2018; Döring & Bortz, 2016). Die Effektstärken wurden ergänzend berechnet (Fritz et al., 2012). Durch die Kombination quantitativer und qualitativer Methoden konnte sowohl die messbare Veränderung der Fehlerverarbeitung als auch die subjektive Perspektive der Schüler*innen berücksichtigt werden.

5. Ergebnisse

Zur Überprüfung der Hypothese zum Fehlermanagement wurde die Kategorie mit neun Items erfasst, wobei die interne Konsistenz als akzeptabel bis sehr gut eingestuft werden kann (Cronbachs $\alpha = 0,637\text{--}0,916$; Streiner, 2003). Es wurde geprüft, ob sich das allgemeine Fehlermanagement nach der Intervention signifikant verbessert hat. In beiden Klassen zeigen sich über die drei Messzeitpunkte hinweg lediglich geringe Schwankungen der Mittelwerte (vgl. Abb. 1), jedoch keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen Prä-Test (T1) und den Post-Tests (T2, T3) ($p > .05$). Somit kann kein signifikanter Anstieg des Fehlermanagements nachgewiesen werden. H1 wird daher abgelehnt.

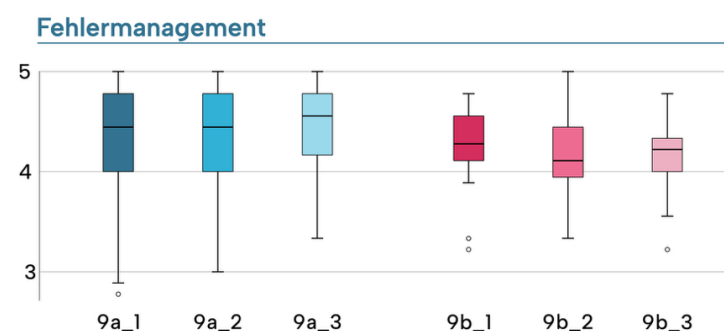


Abb. 1: Boxplot der Ergebnisse des Fehlermanagements, für die jeweiligen Klassen und Messzeitpunkte (Klasse_Messzeitpunkt) (eigene Darstellung).

Das Fehlermanagement wurde zudem differenzierter durch die drei Subskalen mit jeweils drei Items betrachtet. Bezüglich der Bereitschaft, aus Fehlern zu lernen, zeigen sich ebenfalls keine signifikanten Veränderungen zwischen den Messzeitpunkten (vgl. Abb. 2). Weder in Klasse 9a noch in Klasse 9b kann ein signifikanter Anstieg nach der Intervention festgestellt werden ($p > .05$). H1a wird folglich abgelehnt. Auch hinsichtlich der Wahrnehmung aktiver Fehlerkorrektur ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Prä- und Post-Test ($p > .05$). Die beobachteten Mittelwertveränderungen sind minimal und statistisch nicht bedeutsam. H1b wird somit abgelehnt. Für die konstruktive Fehlertoleranz zeigt sich in einer Klasse ein leichter Anstieg über die Zeit, dieser erreicht jedoch keine statistische Signifikanz ($p > .05$). Auch hier kann kein Interventionseffekt nachgewiesen werden. H1c wird daher abgelehnt.

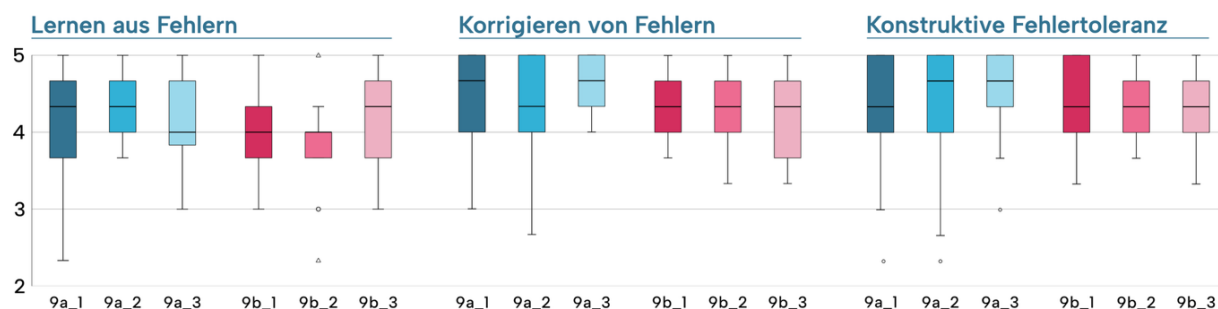


Abb. 2: Boxplot der Ergebnisse der Subskalen des Fehlermanagements, für die jeweiligen Klassen und Messzeitpunkte (Klasse_Messzeitpunkt) (eigene Darstellung).

Zur Überprüfung der Hypothese zur *Fehlervermeidung* wurde analysiert, ob die Schüler*innen nach der Intervention eine geringere Tendenz zur Fehlervermeidung zeigen. Die Kategorie wurde mit sechs Items erfasst und weist über die Messzeitpunkte hinweg eine akzeptable bis sehr gute interne Konsistenz auf (Cronbachs $\alpha = 0,644-0,829$; Streiner, 2003). Zur Prüfung der Hypothese einer Reduktion der Fehlervermeidung wurden die Mittelwerte über die drei Messzeitpunkte hinweg verglichen. Zwar zeigt sich in beiden Klassen ein signifikanter Rückgang zwischen dem ersten und zweiten Post-Test (T2–T3; vgl. Abb. 3), jedoch besteht kein signifikanter Unterschied zwischen Prä-Test (T1) und dem zweiten Post-Test (T3) ($p > .05$). Damit kann keine nachhaltige Verringerung der Fehlervermeidung nachgewiesen werden. H2 wird abgelehnt.

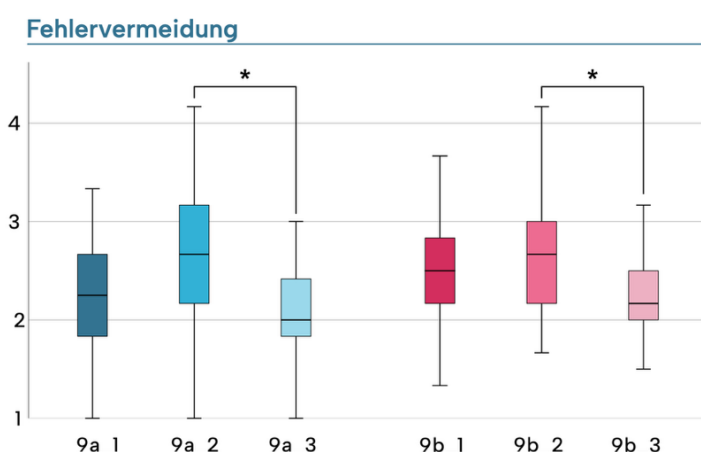


Abb. 3: Boxplot der Ergebnisse der Fehlervermeidung, für die jeweiligen Klassen und Messzeitpunkte (Klasse_Messzeitpunkt) (eigene Darstellung).

Die Fehlervermeidung wurde zusätzlich in Bezug auf die zwei Subskalen mit jeweils drei Items analysiert. Bei der negativen Fehlerreaktion zeigt sich insbesondere in einer Klasse ein signifikanter kurzfristiger Anstieg nach der Intervention sowie ein anschließender sig-

nifikanter Rückgang (vgl. Abb. 4). Zwischen Prä-Test und zweitem Post-Test besteht jedoch kein signifikanter Unterschied ($p > .05$). Eine nachhaltige Reduktion negativer Fehlerreaktionen kann somit nicht belegt werden. H2a wird abgelehnt. Auch für die Dimension Fehler-/Schulduzuweisung und Angst ergeben sich zwar teilweise signifikante Unterschiede zwischen T2 und T3, jedoch keine signifikanten Veränderungen zwischen T1 und T3. Bei der Klasse 9a lässt sich jedoch eine statistische Tendenz ($p > .1$) feststellen. Dennoch lässt sich keine stabile Reduktion dieser Dimension nachweisen. H2b wird somit ebenfalls abgelehnt.

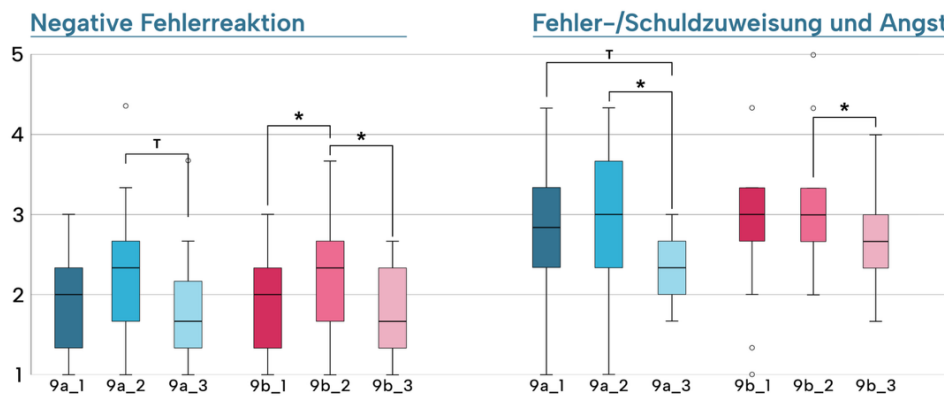


Abb. 4: Boxplot der Ergebnisse der Subskalen der Fehlervermeidung, für die jeweiligen Klassen und Messzeitpunkte (Klasse_Messzeitpunkt) (eigene Darstellung).

Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) zeigen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen den Klassen 9a und 9b hinsichtlich ihrer Wahrnehmung und Wünsche zur Fehlerkultur. In beiden Klassen spielt die Angst vor Fehlern eine zentrale Rolle, jedoch mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. In der Klasse 9a steht die Angst vor allem im Zusammenhang mit der Benotung; viele Schüler*innen würden sich häufiger beteiligen, wenn Fehler keine negativen Auswirkungen auf die Noten hätten. Als unterstützende Strategie wird das vorherige Besprechen mit der*em Sitznachbar*in genannt, um Sicherheit zu gewinnen. In der Klasse 9b hingegen wird weniger die Notenangst betont, sondern vielmehr das eigene Selbstbewusstsein und die Notwendigkeit, „sich zu trauen“. Bezüglich der Lehrer*innen wünschen sich beide Klassen einen verständnisvolleren und positiveren Umgang mit Fehlern. In der Klasse 9a wird angeregt, Fehler stärker in den Unterricht einzubinden und gemeinsam Lösungen zu entwickeln, anstatt negative Reaktionen zu zeigen. In der Klasse 9b liegt der Fokus stärker auf der emotionalen Reaktion der Lehrer*innen: Geduld, kein Ärger und ein respektvoller Ton werden mehrfach hervorgehoben. Auch das Klassenklima wird als bedeutsam angesehen. Beide Klassen kritisieren negative Reaktionen wie Lachen oder abwertende Kommentare. Während die 9a konkrete Vorschläge zur gegenseitigen Unterstützung macht, betont die 9b vor allem Respekt und den Schutz vor Bloßstellung. Das Lernen aus Fehlern wird grundsätzlich von beiden Klassen als wichtig anerkannt. Die 9b äußert jedoch konkretere Ideen, etwa eine „Fehlerrunde“, während die 9a eher allgemein formuliert. Ein deutlicher Unterschied zeigt sich im Bereich der Lernmethoden: die 9a wünscht sich neue Methoden, mehr Wiederholungen und mehr Disziplin zur Verbesserung des Verständnisses, wohingegen dieses Thema in der 9b nicht aufgegriffen wird.

6. Diskussion

Ziel der Studie war es, die Wirkung einer gezielten Intervention zur Förderung einer positiven Fehlerkultur auf die Fehlerverarbeitung von Schüler*innen im Fach Biologie zu untersuchen. Die quantitativen Analysen zeigten jedoch keine konsistent signifikanten Unter-

schiede zwischen Prä- und Post-Messungen, sodass alle Nullhypothesen beibehalten werden mussten. Ein eindeutiger empirischer Wirknachweis der Intervention konnte somit nicht erbracht werden. Dennoch zeigen die Mittelwertentwicklungen und die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse aufschlussreiche Tendenzen, die in Bezug auf die Forschungsfrage zu diskutieren sind.

Ein zentraler Erklärungsansatz liegt im hohen Ausgangsniveau der untersuchten Klassen. Im Vergleich zu den Befunden von Fischer und Freund (2021) wiesen die Klassen bereits zu Beginn ein überdurchschnittlich hohes Fehlermanagement und eine relativ geringe Fehlervermeidung auf (vgl. Abb. 5). Dadurch bestand nur ein begrenzter Optimierungsspielraum der Intervention, was signifikante Verbesserungen statistisch erschwerte. Die Intervention traf somit auf eine bereits positive Fehlerkultur der Klassen.

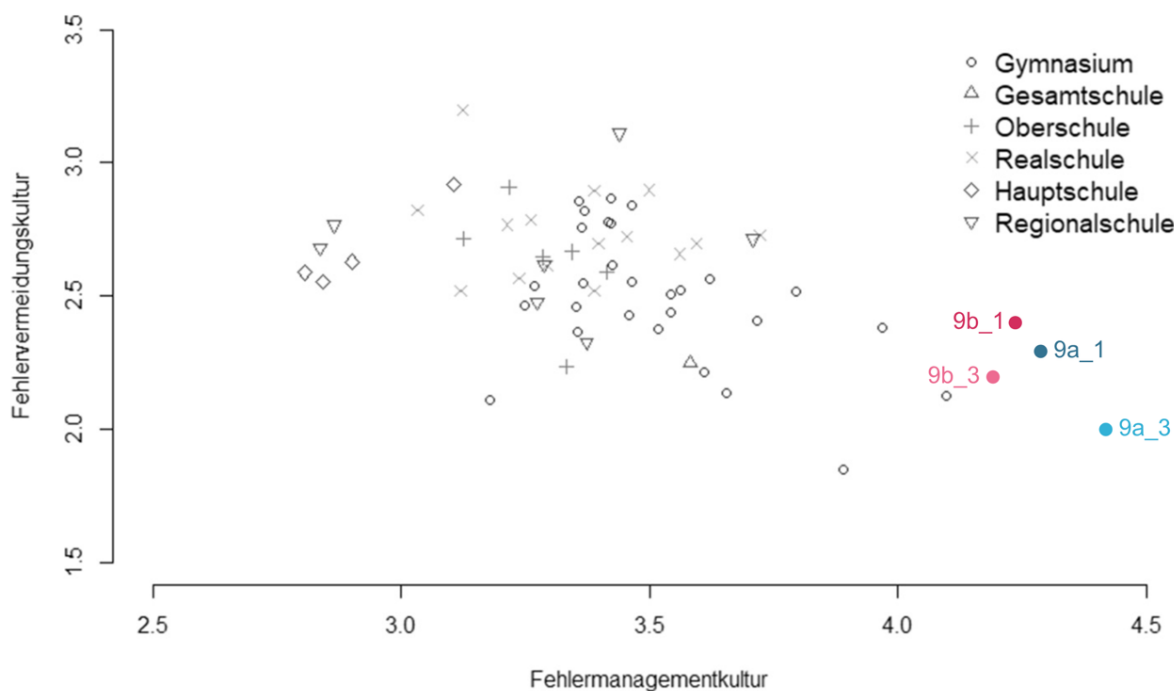


Abb. 5: Zusammenhang zwischen Fehlermanagementkultur und Fehlervermeidungskultur auf Klassenebene, aufgeschlüsselt nach Schultyp, ergänzt um die Ergebnisse der Klasse 9a und 9b zu den Messzeitpunkten 1 und 3. Quelle: Fischer & Freund, 2021; ergänzt mit eigenen Werten (eigene Darstellung).

Ein vertiefender Blick auf die einzelnen Dimensionen der Fehlerverarbeitung lässt weitere Erkenntnisse zu. Für das Fehlermanagement zeigt sich insbesondere in der Klasse 9a ein leichter Anstieg, insbesondere bei der konstruktiven Fehlertoleranz. Auch wenn diese Effekte nicht signifikant sind, können sie auf langfristige Entwicklungspotenziale hinweisen. Dies steht im Einklang mit Befunden von Spychiger et al. (2006), die betonen, dass die Etablierung einer positiven Fehlerkultur ein längerfristiger Prozess ist. Der vergleichsweise kurze Untersuchungszeitraum von etwa drei Monaten könnte daher nicht ausgereicht haben, um stabile Effekte sichtbar zu machen. Zudem wird die Fehlerkultur durch vielfältige Kontextfaktoren beeinflusst (Metcalf, 2017), etwa durch Mitschüler*innen oder strukturelle Bedingungen, die schwer bzw. nicht durch eine einfache Intervention verändert werden können. Im Bereich der Fehlervermeidung zeigt sich ein differenzierteres Bild. Nach der Intervention kommt es zunächst zu einem Anstieg negativer Fehlerdimensionen, gefolgt von einer deutlichen Abnahme zum späteren Messzeitpunkt. Dies könnte auf eine zunächst erhöhte Sensibilisierung durch die Intervention hinweisen. Die bewusste Thematisierung von Fehlern könnte zunächst bestehende Ängste sichtbarer gemacht haben, bevor sich langfristig eine Entlastung entwickelte. Die qualitativen Ergebnisse stützen diese

Interpretation, da viele Schüler*innen die offene Kommunikation über Fehler als hilfreich herausstellen und konkrete Verbesserungsvorschläge äußern.

Gleichzeitig wird aus den Erkenntnissen der qualitativen Inhaltsanalyse deutlich, dass bestimmte Einflussfaktoren – insbesondere Notendruck – nicht allein durch eine punktuelle Unterrichtsintervention verändert werden können. Die Ergebnisse unterstreichen daher, dass eine nachhaltige Fehlerkultur nicht nur von der Haltung einzelner Lehrer*innen abhängt, sondern strukturell in Schulprogrammen, Bewertungspraktiken und Kommunikationsstrukturen verankert werden muss.

Insgesamt deutet die Diskussion darauf hin, dass die Intervention weniger als isolierter Wirkfaktor, sondern eher als Impuls für eine weiterführende Auseinandersetzung mit Fehlern verstanden werden sollte. Besonders relevant scheint die nachhaltige Umsetzung durch die Lehrkraft, da eine positive Fehlerkultur kontinuierlich vorgelebt und strukturell eingebettet werden muss. Die Intervention kann somit als Ausgangspunkt für eine bewusste Kommunikation über Fehler dienen, deren langfristige Wirkung jedoch weiterführender Forschung mit längerer Beobachtungsdauer bedarf.

Wie jede empirische Untersuchung unterliegt auch diese Studie methodischen Einschränkungen, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen. Zentral ist das Fehlen einer Kontrollgruppe, wodurch keine eindeutigen kausalen Effekte der Intervention nachgewiesen werden können. Zudem ist die Stichprobe klein und nicht repräsentativ, was die Generalisierbarkeit der Ergebnisse begrenzt, insbesondere da die untersuchten Klassen bereits eine relativ positive Fehlerkultur aufwiesen. Die Datenerhebung erfolgte überwiegend über Selbstauskünfte, wodurch soziale Erwünschtheitseffekte nicht ausgeschlossen werden können. Auch bestehen Einschränkungen hinsichtlich Objektivität, Reliabilität und Validität, da die Durchführung durch die forschende Person selbst erfolgte und einzelne Skalen nur akzeptable Reliabilitätswerte erreichen. Schließlich ist der kurze Untersuchungszeitraum kritisch, da die Entwicklung einer nachhaltigen Fehlerkultur langfristige Prozesse erfordert. Insgesamt liefern die Ergebnisse erste Hinweise, bedürfen jedoch einer methodisch erweiterten Überprüfung in zukünftigen Studien.

7. Fazit

Die vorliegende Studie untersuchte die Wirkung einer gezielten Intervention zur Förderung einer konstruktiven Fehlerkultur im Biologieunterricht. Die quantitativen Ergebnisse zeigen keine signifikanten Verbesserungen im Fehlermanagement und keine statistisch gesicherte Reduktion der Fehlervermeidung. Dennoch deuten insbesondere die Mittelwertentwicklungen im Bereich der Fehlervermeidung auf mögliche längerfristige Effekte hin. Ergänzend verdeutlicht die qualitative Analyse, dass die offene Kommunikation über Fehler sowie gemeinsame Reflexionsphasen von den Schüler*innen als unterstützend wahrgenommen werden.

Die Befunde legen nahe, dass eine einmalige Intervention nicht ausreicht, um tief verankerte Einstellungen zur Fehlerverarbeitung nachhaltig zu verändern. Dies steht im Einklang mit bisherigen Forschungsergebnissen, die betonen, dass eine positive Fehlerkultur kontinuierlich im Unterricht verankert werden muss und langfristiger Entwicklungsprozesse bedarf (Steuer & Dresel, 2015; Fischer & Freund, 2021). Zudem unterstreichen die Ergebnisse die zentrale Rolle der Lehrkraft als Modell für einen konstruktiven Umgang mit Fehlern, wie auch Metcalfe (2017) sowie Tulis et al. (2017) hervorheben. Gleichzeitig sind die methodischen Einschränkungen der Studie zu berücksichtigen. Die begrenzte Interventionsdauer sowie die Erhebung durch Selbstauskünfte schränken die Aussagekraft der Ergebnisse ein (Döring & Bortz, 2016). Für zukünftige Untersuchungen erscheinen längsschnittliche Designs, größere und heterogenere Stichproben sowie die Ergänzung durch

qualitative Verfahren – etwa Interviews im Sinne der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) – sinnvoll, um nachhaltige Effekte differenzierter erfassen zu können.

Für die schulische Praxis lässt sich ableiten, dass eine Fehlerkultur nicht punktuell, sondern als integraler Bestandteil von Unterrichts- und Schulentwicklung verstanden werden sollte. Lehrkräftefortbildungen und schulinterne Konzepte zur bewussten Reflexion von Fehlern können hierbei einen wichtigen Beitrag leisten (Helmke et al., 2016). Eine kontinuierliche, wertschätzende Auseinandersetzung mit Fehlern kann langfristig die Lernmotivation stärken und zu einem selbstbewussteren, reflektierteren Umgang mit Fehlern beitragen (Steuer et al., 2013). Insgesamt liefert die Studie damit einen Ausgangspunkt für weiterführende Forschungs- und Entwicklungsprojekte, die eine tiefere Integration konstruktiver Fehlerverarbeitung in den Schulalltag ermöglichen.

Literaturverzeichnis

- Duncker, K. (1974). *Zur Psychologie des produktiven Denkens* (Dritter Neudruck). Berlin/Heidelberg: Springer VS. (Originalarbeit veröffentlicht 1935) <https://doi.org/10.1007/978-3-642-88750-5>.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5th Ed.). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>.
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5th Ed.). Newbury Park: Sage.
- Fischer, S. & Freund, P. A. (2021). Fehlermanagementkultur und Fehlervermeidungskultur in Schulklassen: Skalenentwicklung und Validierung auf Klassen- und Personenebene in einer Stichprobe der Klassenstufen 7 bis 9. *Unterrichtswissenschaft* (51), S. 315–337. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00128-5>.
- Frese, M., & Keith, N. (2015). Action errors, error management and learning in organizations. *Annual Review of Psychology* (66), S. 661–687. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015205>.
- Fritz, C. O., Morris, P. E., & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: Current use, calculations, and interpretation. In: *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(1), S. 2–18. <https://doi.org/10.1037/a0024338>.
- Gartmeier, M., Gruber, H., Hascher, T. & Heid, H. (2015). *Funktionen von Fehlern im Kontext individueller und gesellschaftlicher Entwicklung*. Münster: Waxmann.
- Heinze, A., Ufer, S., Rach, S. & Reiss, K. (2011). The Student Perspective on Dealing with Errors in Mathematics Class. In: E. Wuttke & J. Seifried (Hrsg.), *Learning from Errors at School and at Work* (S. 65–80). Opladen, Berlin & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Helmke, A., Helmke, T., Lenske, G., Pham, G., Praetorius, A.-K., Schrader, F.-W. & Ade-Thurow, M. (2016). *EMU – Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung* (KMK – Unterrichtsdiagnostik; Lehrer- Fragebogen zur Tandem-Hospitalisation „Sprachförderung in allen Fächern“; Unterrichtsanalyse im Team). Universität Koblenz – Landau.
- Käfer, J., Kuger, S., Klieme, E., & Kunter, M. (2019). The significance of dealing with mistakes for student achievement and motivation: results of doubly latent multilevel analyses. *European Journal of Psychology of Education*, 34 (4), S. 731–753. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0408-7>.
- Lerchster, R. E. & Krainer, L. (2016). *Interventionsforschung: Band 2: Anliegen, Potentiale und Grenzen transdisziplinärer Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12155-6>.
- Leutner, D. (2013). Perspektiven pädagogischer Interventionsforschung. In E. Severing, R. Weiß (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung* (S. 17–28). Bielefeld: Bertelsmann. <https://doi.org/10.25656/01:7983>.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Metcalf, J. (2017). Learning from errors. *Annual Review of Psychology*, 68 (1), S. 465–489. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044022>.

- Mittag, W. & Bieg, S. (2010). Die Bedeutung und Funktion pädagogischer Interventionsforschung und deren grundlegende Qualitätskriterien. In: T. Hascher, B. Schmitz (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung: Theoretische Grundlagen und Handlungswissen* (S. 31–47). Weinheim: Beltz.
- Oser, F., Hascher, T. & Spychiger, M. (1999). Lernen aus Fehlern: Zur Psychologie des "negativen" Wissens. In: W. Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten: Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlaß des 60. Geburtstags von Fritz Oser* (S. 11–41). Wiesbaden: Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-663-07878-4>.
- Oser, F., & Spychiger, M. (2005). *Lernen ist schmerzhaft: Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim: Beltz.
- Schmid, R. (2023). Verständnis von Nature of Science-Aspekten und der Umgang mit Fehlern von Schüler*innen der Sekundarstufe I: Am Beispiel von digital-basierten Lernprozessen im informellen Lernsetting Smartfeld. In: M. Hopf, M. Ropohl (Hrsg.), *Studien zum Physik- und Chemielernen* (366). Berlin: Logos.
- Schwanewedel, J. (2024). Potentialförderung im Biologieunterricht: Potentiale erwarten, ermöglichen und erkennen. *Unterricht Biologie* (497), S. 2–9. Seelze: Fiedrich.
- Spychiger, M., Kuster, R., Oser, F. (2006). Dimensionen von Fehlerkultur in der Schule und deren Messung: Der Schülerfragebogen zur Fehlerkultur im Unterricht für Mittel- und Oberstufe. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28 (1), S. 87–110. <https://doi.org/10.25656/01:4140>.
- Steuer, G. (2013). Fehlerklima in der Klasse: Zum Umgang mit Fehlern im Mathematikunterricht. Wiesbaden: Springer.
- Steuer, G., Rosentritt-Brunn, G., & Dresel, M. (2013). Dealing with errors in mathematics classrooms: structure and relevance of perceived error climate. *Contemporary Educational Psychology*, 38(3), S. 196–210. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.03.002>.
- Steuer, G., & Dresel, M. (2015). A constructive error climate as an element of effective learning environments. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 57 (2), S. 262–275.
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency, *Journal of Personality Assessment*, 80 (1), S. 99–103. DOI: 10.1207/S15327752JPA8001_18.
- Tulis, M. (2013). Error management behavior in classrooms: Teachers' responses to student mistakes. *Teaching and Teacher Education* (33), S. 56–68.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.003>.
- Tulis, M., Steuer, G., & Dresel, M. (2015). Learning from errors: process and contextual conditions. Towards a model of individual process within contexts. In: M. Gartmeier, H. Graber, T. Hascher, & H. Heid (Hrsg.), *Funktionen von Fehlern im Kontext individueller und gesellschaftlicher Entwicklung* (S. 53–70). Münster: Waxmann.
- Tulis, M., Steuer, G., & Dresel, M. (2017). Positive beliefs about errors as an important element of adaptive individual dealing with errors during academic learning. *Educational Psychology*, 38 (2), S. 139–158. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1384536>.
- Weinert, F. E. (1999). Aus Fehlern lernen und Fehler vermeiden lernen. In: W. Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten: Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlaß des 60. Geburtstags von*

Fritz Oser (S.101–109). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-663-07878-4_5.

Weingardt, M. (2004). *Fehler zeichnen und aus: Transdisziplinäre Grundlagen zur Theorie und Produktivität des Fehlers in Schule und Arbeitswelt*. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt.

Zapf, D., Frese, M. & Brodbeck, F. C. (1999). Fehler und Fehlermanagement. In: D. Frey, C. Graf Hoyos & D. Stahlberg (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 398–411). Weinheim: Beltz.

Zander, L. (2015). Umgang mit Fehlern in schulischen Peernetzwerken. In: M. Gartmeier, H. Graber, T. Hascher, & H. Heid (Hrsg.), *Funktionen von Fehlern im Kontext individueller und gesellschaftlicher Entwicklung* (S. 163–176). Münster: Waxmann.

8. Anhang

Klasse:

Datum:

Schüler*innenfragebogen zur Fehlerkultur im Biologieunterricht

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils / teils	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
Fehler von Mitschüler*innen sind hilfreich, da wir auch aus den Fehlern anderer etwas lernen können.	☐	☐	☐	☐	☐
In meinem Biologieunterricht haben viele Schüler*innen Angst, einen Fehler zu machen.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn man einen Fehler gemacht hat, haben wir meistens Ideen, wie wir ihn beheben können.	☐	☐	☐	☐	☐
Fehler zeigen uns, was wir noch verbessern können.	☐	☐	☐	☐	☐
Man hat nur Nachteile, wenn man im Biologieunterricht einen Fehler zugibt.	☐	☐	☐	☐	☐
Im Biologieunterricht empfinden es viele Schüler*innen als belastend, wenn sie einen Fehler machen.	☐	☐	☐	☐	☐
In meinem Biologieunterricht dürfen Fehler gemacht werden.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn man einen Fehler macht, spricht man in meinem Biologieunterricht darüber, damit meine Mitschüler*innen nicht denselben Fehler machen.	☐	☐	☐	☐	☐
Das Motto im Biologieunterricht lautet: "Warum soll man einen Fehler zugeben, wenn er niemandem auffällt?"	☐	☐	☐	☐	☐
Aus einem Fehler lernen wir das Wissen, das wir brauchen, um Aufgaben zukünftig besser lösen zu können.	☐	☐	☐	☐	☐
Viele Schüler*innen in meinem Biologieunterricht finden es peinlich, wenn sie einen Fehler gemacht haben.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn man einen Fehler nicht alleine beheben kann, fragt man eine/n Mitschüler*innen.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn etwas schiefgegangen ist, nehmen wir uns im Unterricht die Zeit, um darüber nachzudenken.	☐	☐	☐	☐	☐
In meinem Biologieunterricht reagieren einige Schüler*innen genervt, wenn andere einen Fehler machen.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn man einen Fehler gemacht hat, kann man die anderen um Rat fragen.	☐	☐	☐	☐	☐

ADAPTIVES, FORMATIVES UND KOMPETENZBEZOGENES ASSESSMENT BEI DER EXPERIMENTELLEN KOMPETENZ VON SCHÜLER*INNEN IM CHEMIEUNTERRICHT

Betreut durch: Dr.' Andrea Schumacher (Chemie)

Abstract

Im Rahmen des Chemieunterrichts stellt das Experimentieren eine zentrale naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweise dar, der eine entscheidende didaktische Stellung im Lernprozess der Schüler*innen beigemessen wird (Körner, Erb, 2013). Der Erwerb von Wissen im Rahmen von Experimentieren erweist sich für Schüler*innen oft als eine erhebliche kognitive Herausforderung, die in der Regel zu geringen Lernzuwächsen führt (Ropohl et al., 2023). In diesem Kontext nimmt die Untersuchung geeigneter Lernunterstützungen eine wichtige Rolle in der didaktischen Forschung ein, wobei insbesondere individuelle Lernunterstützungen in Form von formativen Assessments fokussiert werden. Die vorliegende Arbeit adressiert daher den Einfluss von adaptivem, formativem und kompetenzbezogenem Feedback auf die experimentelle Kompetenz von Schüler*innen im schulischen Kontext. Hierzu wurde eine quasi-experimentelle Interventionsstudie im Prä-Post-Design ohne Kontrollgruppe mit 13 Schüler*innen einer 10. Klasse durchgeführt, die sich an dem holistischen Kompetenzmodell der experimentellen Kompetenz von Poensgen (2022) orientierte. Im Rahmen der Erhebung wurde der Fokus auf die Teilprozesse der Durchführung und Auswertung eines geschlossenen Säure-Base-Titrationsexperiments gelegt. In der Zeit zwischen den Erhebungen erhielten die Schüler*innen, auf Basis eines schriftlichen Versuchsprotokolls und ergänzender teilnehmender Beobachtungen, ein standardisiertes, individualisiertes und formatives Feedback. Dabei konnte festgestellt werden, dass sich der Einfluss von Feedback sehr individuell äußert. Es konnten positive Veränderungen in spezifischen Kompetenzkategorien bei einigen Schüler*innen analysiert werden, wohingegen für andere Kompetenzkategorien keine eindeutigen Tendenzen ermittelt werden konnten. Diese Tendenzen äußern sich demnach individuell sehr unterschiedlich und sind häufig nicht auf eine Ursache zurückzuführen.

1. Einleitung

Das praktisch-naturwissenschaftliche Arbeiten nimmt im Rahmen des Chemieunterrichts einen wesentlichen Stellenwert ein und erfordert neben fachinhaltlichen Fähigkeiten auch methodische und prozedurale Fertigkeiten und Fähigkeiten (Gut-Glanzmann & Mayer, 2018). Insbesondere dem Experimentieren wird, als eine grundlegende Denk- und Arbeitsweise naturwissenschaftlicher Fächer, eine entscheidende didaktische Stellung im Lernprozess der Schüler*innen beigemessen (Körner & Erb, 2013), weshalb der Aufbau von Kompetenzen im Bereich der naturwissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweise als Teil der naturwissenschaftlichen Grundbildung erachtet wird und folglich fest in den Kernlehrplänen des Landes verankert ist (KMK, 2004).

Der Erwerb von Kompetenzen im Bereich der naturwissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweise stellt für die Schüler*innen allerdings eine kognitive Herausforderung dar, weil Wissen über den fachlichen Inhalt mit Wissen über die naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweise kombiniert werden muss. Infolgedessen fällt der Lernzuwachs innerhalb entsprechender Lernprozesse oft gering aus, weshalb die Untersuchung geeigneter Lernunterstützungen einen zentralen Schwerpunkt der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung bildet und häufig mit Forschungen zum formativen Assessment einhergeht (Ropohl et al., 2023). Insbesondere vor dem Hintergrund eines konstruktivistisch orientierten Lehr-Lernverständnisses wird Lehrenden dabei zunehmend eine unterstützende, beratende und anleitende Rolle zugeschrieben, wobei die Frage, wie Lehrpersonen individuelle Lernunterstützungen in Form von formativen Assessment planen und einsetzen sollen, noch nicht mit ausreichend Evidenz beantwortet ist.

2. Forschungsstand und theoretischer Hintergrund

2.1 Formatives Assessment

Rückmeldungen, vor allem das formative Assessment, werden als zentrale Möglichkeit angesehen, um Lehr- und Lernprozesse zu optimieren und Schüler*innen individuell zu unterstützen. Dabei kann je nach Ziel, Schwerpunkt und Form zwischen dem summativen und formativen Assessment differenziert werden, wobei Ersteres die aktuell vorliegende Merkmalsausprägung erfasst, wohingegen das formative Assessment die Verläufe und Veränderungen von Merkmalen fokussiert (Ropohl & Auschnaiter, 2021). Doch obwohl formatives Assessment in den letzten Jahren zunehmend ins Zentrum von diagnostischen Forschungen gerückt ist, existieren bis heute unterschiedliche Definitionen, die das Konstrukt anhand verschiedener Merkmale beschreiben. Dabei wird häufig auch allgemeiner der Begriff „Feedback“ verwendet, ohne die jeweilige Form näher zu spezifizieren.

Hattie und Timperley (2007) definieren lernwirksame Rückmeldungen über drei Aspekte: das angestrebte Lernziel, den aktuellen Lernstand und die nächsten Lernschritte. Erst durch Rückmeldung zu diesen Aspekten können Lernende ihre Bemühungen zielgerichtet steuern. In enger Übereinstimmung hierzu beschreiben Harlen und James (1997) sowie Bell und Cowie (2001) formatives Assessment als fortlaufenden, interaktiven und wertschätzenden Prozess. Unter Einbezug verschiedener Ressourcen werden dabei sowohl aktuelle Kompetenzen als auch Lernfortschritte wertschätzend fokussiert, sodass die Rückmeldungen adaptiv und kompetenzbezogen gestaltet sind. Formatives Assessment vereint somit vor dem Hintergrund eines kontinuierlichen, aktiven und wertschätzenden Prozesses eine kriterienorientierte und eine schüler*innenorientierte Perspektive, um den individuellen Lernweg im Hinblick auf ein Lernziel zu unterstützen.

Die empirische Befundlage sowohl zu Rückmeldungen im Allgemeinen als auch zu formativen Assessment im Speziellen ist dabei ebenso uneindeutig wie die Definitionen des Begriffs formativen Assessment selbst. Während sich bei Kluger und DeNisi (1996) als auch Wollenschläger et al. (2012) besonders lösungsprozessbezogene Rückmeldungen mit Informationen zum Lernziel, Lernstand und den nächsten Lernschritten als lernförderlich erwiesen (Wollenschläger et al., 2012 zit. nach Ropohl & Scheuermann, 2018), zeigte die Meta-Analyse von Kingston und Nash (2011) einen eher kleinen Effekt. Somit zeigen die bisherigen Untersuchungen kein eindeutiges Bild bezüglich formativen Assessment und legen weitere Untersuchungen nahe.

2.2 Experimentelle Kompetenz

„Das Bildungsziel einer naturwissenschaftlichen Grundbildung [...] beinhaltet als wesentliches Element, dass Heranwachsende nicht nur fertige Ergebnisse der Naturwissenschaften zur Kenntnis nehmen, sondern auch verstehen woher man das weiß, wie man zu solchen Erkenntnissen kommen kann und nach welchen Kriterien diese zu beurteilen sind“ (Trendel & Lübeck, 2018).

Experimente können dabei als eine grundlegende naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweise der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung betrachtet werden, die in ihren Forschungs- und Bildungsabsichten zu differenzieren ist. Im Schulunterricht übernehmen Experimente eine bildende Funktion, indem sie sowohl die Bedeutung experimenteller Methoden als auch die für ihre Durchführung erforderlichen experimentellen Kompetenzen vermitteln (Scharf, 1984 zit. nach Reiners & Saborowski, 2022; Poensgen, 2022).

In diesem Zusammenhang stellt die für die Durchführung experimenteller Methoden notwendige experimentelle Kompetenz ein von anderen Kompetenzkonstrukten eigenständig modellierbares und messbares Konstrukt dar, das als essenzielles Element der experimentellen Problemlösung benannt werden kann (Poensgen, 2022; Gut-Glanzmann & Mayer, 2018). Durch die Beschreibung der experimentellen Kompetenz als ein psychometrisch handhabbares Konstrukt, können Teilkompetenzen unterschieden werden. Dabei werden in der fachdidaktischen Forschung zwei verschiedene Ansätze – der Teilprozess- und der Problemtypenansatz – unterschieden. Beim Teilprozessansatz wird die experimentelle Kompetenz in „sequenziell zu denkende Prozessfähigkeiten unterschieden“ (Gut-Glanzmann & Mayer, 2018), wohingegen die experimentelle Kompetenz beim Problemtypenansatz in Fähigkeiten differenziert wird, die für die Lösung unterschiedlicher experimenteller Problemstellungen notwendig sind.

Jedoch gilt es die beiden Ansätze stets vor dem Hintergrund des prozeduralen und deklarativen Wissens zu betrachten, denn nach Eickhorst et al. (2015) ist die experimentelle Kompetenz als „eine latente Fähigkeit zur mindestens intuitiv regelbasierten Planung und Durchführung von Versuchen [...], sowie zur methodisch bewussten Auswertung der damit gewonnenen Daten“ zu verstehen, wobei sich die experimentelle Kompetenz erst in einer Performanz realisiert, wenn das für den jeweiligen Themenbereich notwendige Fachwissen vorhanden ist. Somit herrscht ein nicht zu vernachlässigender Zusammenhang zwischen dem Kompetenzbereich Fachwissen und den prozessorientierten Kompetenzen aus dem Bereich Erkenntnisgewinnung (Nehring & Schwichow, 2020). Neben dem deklarativen und prozeduralen Wissen beeinflussen zudem noch Interesse, Motivation und der korrekte Umgang mit Chemikalien und Materialien die experimentelle Kompetenz.

Poensgen (2022) verbindet die oben genannten Grundgedanken in einem gemeinsamen Ansatz (Abb. 1), bei dem die experimentelle Kompetenz in vier Kompetenzdimensionen in Form von Teilfähigkeiten und Wissensbeständen differenziert werden kann. Die konzeptbezogenen Fähigkeiten umfassen „konzeptuelle oder deklarative Wissensbestandteile [...] über Fakten, Konzepte und Prinzipien“ (Poensgen, 2022), die beispielsweise zur Diskussion von Erkenntnissen benötigt werden. Die prozessbezogenen Fähigkeiten bezeichnen prozedurales und epistemologisches Wissen, das in allen Teilprozessen eines Experiments

relevant wird. Unter der Kompetenzdimension der psychomotorischen Fertigkeiten wird vor allem das auf sensomotorischer Ebene gesteuerte Handeln zusammengefasst, wobei neben physischer Geschicklichkeit auch Wissensbestände über Geräte, Materialien und die Funktion eines Experiments von Bedeutung sind. Die letzte Kompetenzdimension bilden die personalen Kompetenzen, die nicht-kognitive und sozioemotionale Aspekte umfassen. Insgesamt können die vier Kompetenzdimensionen als individuelle Dispositionen von Lernenden verstanden werden, die jedoch stets im Zusammenhang mit soziokulturellen Kontextbedingungen betrachtet werden müssen.

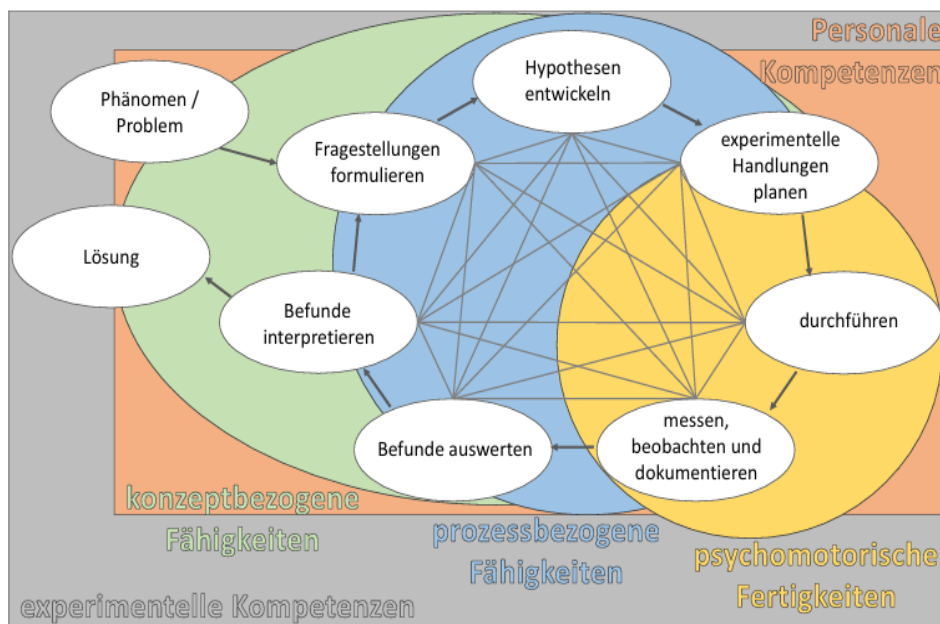


Abb. 1: Die im Rahmen des Experimentierprozesses adressierten Personenvariablen (Poensgen, 2022).

Indem beim Experimentieren eine Interdependenz zwischen dem Wissen, Können und Handeln besteht

„wirken sich Defizite in einem Bereich auch auf die Performanz im anderen Bereich aus [...]. Eine Person wird experimentelle Handlungen weniger kompetent planen können, wenn sie nicht über die zur Durchführung nötigen Fertigkeiten verfügt. Diese wirken aber wiederum auch in die Auswertung hinein, da erst die adäquate Durchführung Erwerb und Festigung von Wissen ermöglicht“ (Poensgen, 2022).

Somit „wird deutlich, dass kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten kaum getrennt werden können: Zu handeln, also etwas zu tun, ist ohne Wissen in der Regel nicht möglich“ (Hild et al., 2020). Zusätzlich werden Kompetenzen vom Lernenden stets individuell und aktiv konstruiert (Reiners, 2017), weshalb es gilt, sowohl Stärken als auch Lernschwierigkeiten auf individueller Ebene zu eruieren (Beretz, 2021). Nur so lassen sich die für Schwierigkeiten verantwortlichen Personenvariablen als Kompetenzaspekt diagnostizieren und mögliche Ansatzpunkte für die Förderung und Unterstützung identifizieren. Eine Diagnose experimenteller Kompetenz sollte daher im Sinne eines holistischen Ansatzes nicht bei den Teilprozessen, sondern ganzheitlich bei den jeweiligen Dispositionen der Lernenden ansetzen (Poensgen, 2022). Denn eine rein statusorientierte Diagnose, die Teilprozesse isoliert betrachten würde, würde nicht nur zu kurz greifen, sie würde auch vielmehr auf eine Leistungsbewertung zu Selektion abzielen (Groß & Reiners, 2017). Somit kann nur eine individuell ausgerichtete, prozessorientierte Diagnostik und Förderung (formatives Assessment), die sich auf die Lernvoraussetzungen, Lernstärken und -schwierigkeiten fokussiert, dem komplexen Zusammenspiel von Wissen und Handeln sowie den individuellen Dispositionen der Lernenden gerecht werden.

2.3 Formatives Assessment beim Experimentieren

Formatives Assessment dient der Optimierung von Lernprozessen und ist durch verschiedene aufeinander aufbauende Komponenten, wie der Festlegung des konkreten Lernziels, dem Diagnoseprozess und den Konsequenzen der jeweiligen Daten bezüglich zukünftiger Lernschritte, gekennzeichnet. Vor allem in den Naturwissenschaften wird der Einfluss des formativen Assessments auf die experimentelle Kompetenz von Schüler*innen, im Besonderen im Kontext der Planung von Experimenten, untersucht. Eine beispielhafte Umsetzung des Prozesses formativen Assessments im Kontext der Planung eines Experiments wurde bereits von Scheuermann (2017) ausgearbeitet: (1) Benennung des Lernziels: Anwendung der Variablenkontrollstrategie bei der Planung eines Experiments. (2) Die schriftliche und individuelle Planung als Erhebungsmethode für das Lernziel. (3) Die Lernenden verschriftlichen ihre Experimentplanung zu einer vorgegebenen Fragestellung. (4) Für die Bewertung der Planung wird ein Kriterienraster erstellt, mit dem (5) die zentralen Aspekte der Variablenkontrollstrategien kontrolliert und analysiert werden können. (6) Basierend auf dieser Bewertung wird die Qualität der Anwendung der Variablenkontrollstrategie bestimmt und (7) eine standardisierte, individualisierte Rückmeldung gegeben (Scheuermann, 2017 zit. nach Ropohl et al., 2023).

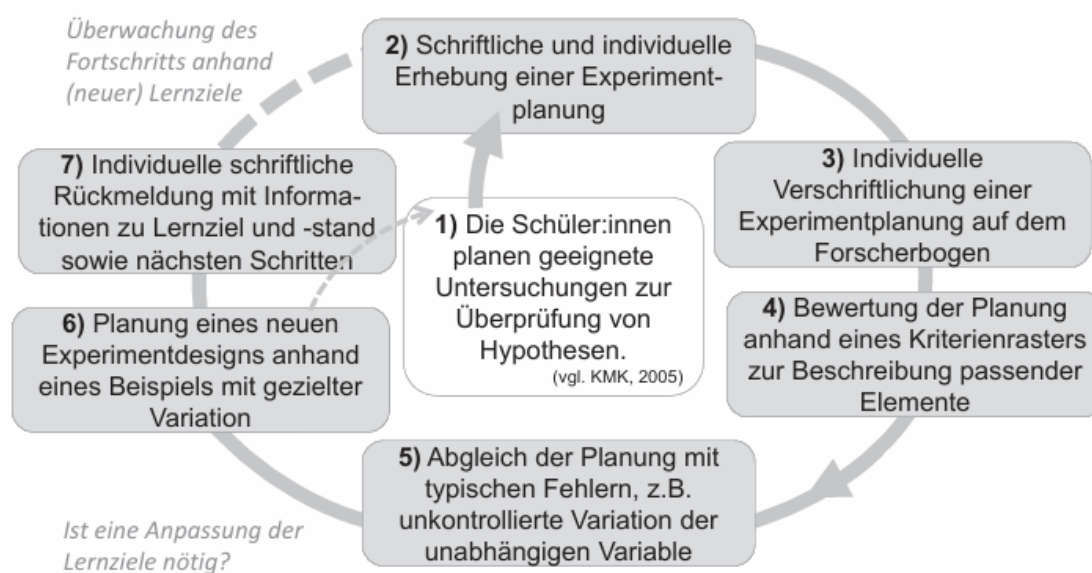


Abb. 2: Prozess formativen Assessments am Beispiel des Planens eines Experiments nach Scheuermann (2017) (zit. nach Ropohl et al., 2023).

Die empirischen Studien zur Wirksamkeit von Rückmeldungen im Chemieunterricht liefern dabei ein ebenso heterogenes Bild, wie Feedback im Allgemeinen. In einer Meta-Analyse konnten Schwichow et al. (2016) keine signifikante Überlegenheit von Interventionen mit lernbegleitenden Rückmeldungen im Vergleich zu solchen ohne Rückmeldungen nachweisen. Demgegenüber berichtete Ross (1988) von einer signifikanten Überlegenheit von Interventionen mit Rückmeldungen und einem hohen Effekt auf die Anwendung der Variablenkontrollstrategie. Auch Ropohl und Scheuermann (2018) konnten in einer Interventionsstudie zur Wirksamkeit verschiedener Rückmeldeformen auf die Anwendung der Variablenkontrollstrategie einen positiven Effekt von lösungsprozessbezogener Rückmeldungen auf den Lernzuwachs nachweisen. Hierbei gilt es allerdings zu betonen, „dass sich die Rückmeldungen im Rahmen der Interventionen nur in Kombination mit einer direkten Instruktion zur Einführung des Lernziels als wirksam erwiesen haben“ (Ropohl & Scheuermann, 2018).

Ebenso wurde eine Untersuchung bezüglich der Wirksamkeit unterschiedlicher Öffnungsgrade beim Experimentieren in Kombination mit Feedback auf den Lernzuwachs und die kognitive Belastung (Extraneous Cognitive Load: ECL) von Ropohl et al. (2023) durchgeführt, bei der festgestellt werden konnte, dass der größte Lernzuwachs in der Experimentalgruppe mit der geschlossenen Lernsituation erzielt wurde. Im Gegensatz dazu zeigten Lernende in stärker offenen Lernsituationen einen geringeren Lernzuwachs. Entgegen den Erwartungen konnte die unterschiedliche Wirkung der Rückmeldungen auf den Lernzuwachs nicht auf eine variierende kognitive Belastung (ECL) der Lernenden zurückgeführt werden, da die Schüler*innen in den unterschiedlichen Öffnungsgraden eine ähnlich hohe kognitive Belastung wahrnahmen.

Insgesamt zeigt sich somit ein heterogenes Bild, wobei die Studien zusätzlich häufig methodische Einschränkungen aufweisen, da sie entweder unzureichend dokumentierte Interventionen enthalten oder unter Laborsituationen durchgeführt wurden, sodass mögliche Ergebnisse nur bedingt übertragbar auf reale schulische Bedingungen und Situationen sind.

3. Forschungsfrage

Wie die bisherigen Ausführungen zu den theoretischen Grundlagen und dem Forschungsstand gezeigt haben, liegt ein heterogenes und eingeschränktes Bild zur Wirksamkeit von formativem Assessment vor. Somit ergeben sich insbesondere im Kontext des formativen Assessments und der experimentellen Kompetenz von Schüler*innen grundlegende Forschungsdesiderata, die es in weitergehenden Forschungen zu untersuchen gilt. Aus diesem Grund wird sich innerhalb des Studienprojekts folgender Forschungsfrage gewidmet:

*Inwiefern übt formatives Assessment, das adaptiv und kompetenzbezogen gestaltet ist, einen Einfluss auf die experimentelle Kompetenz von Schüler*innen aus?*

Dabei wird erwartet, dass formatives Assessment, das sich sowohl auf das Lernziel als auch auf den Lernstand und die nächsten Lernschritte bezieht, positive Effekte auf die experimentelle Kompetenz von einzelnen Schüler*innen ausübt. Diese Effekte variieren allerdings in Abhängigkeit von den individuellen Ausgangsbedingungen der Schüler*innen und der Bereitschaft der Schüler*innen, das Feedback zu adaptieren. Zudem werden Chancen und Herausforderungen bei der Implementierung von formativem Assessment erwartet.

4. Untersuchungsdesign

Zur Untersuchung der zuvor dargestellten Forschungsfrage wurde eine quasi-experimentelle Interventionsstudie im Prä-Post-Design durchgeführt. Die Wahl dieses Studiendesigns ermöglichte es, Veränderungen der Zielvariable (experimentelle Kompetenz) vor und nach der Intervention zu erheben. Durch das Prä-Post-Design konnten zudem, entsprechend einem holistischen Ansatz, die individuellen Ausgangsniveaus der Lernenden erfasst und innerhalb der Intervention berücksichtigt werden. Da in schulischen Kontexten oftmals keine vollständige Randomisierung der Teilnehmenden möglich ist, wurde die Interventionsstudie quasi-experimentell angelegt. Aufgrund der Rahmenbedingungen des Praxissemesters war allerdings keine umfassende Interventionsstudie mit Kontrollgruppe möglich, weshalb die Forschungsfrage ohne Kontrollgruppe untersucht wurde. Weitere Einflussfaktoren wie der Erwerb von Fachwissen, der Öffnungsgrad von Experimenten oder unterschiedliche Formen des Feedbacks wurden bewusst ausgeklammert. Dies geschah, indem man sich auf das Ende einer Unterrichtsreihe, ein geschlossenes Experiment und formatives Feedback, das Informationen zum Lernziel, dem aktuellen Lernstand sowie weiteren Lernschritten enthält, beschränkt wurde.

Für die Erhebung der experimentellen Kompetenz im Prä- und Post-Lernstand wurden schriftliche Versuchsprotokolle verwendet, wobei diese Verschriftlichung des Experiments bei einer Experimentiergruppe durch eine teilnehmende Beobachtung ergänzt wurde. Dadurch konnten neben dem Lösungsprodukt, das vor allem Rückschlüsse auf die prozess- und konzeptbezogenen Fähigkeiten erlaubte, auch der Lösungsprozess analysiert werden, sodass Informationen zu den psychomotorischen Fertigkeiten der Schüler*innen gewonnen werden konnten. Zudem ergänzt die Beobachtung die stark strukturierten Protokolle um eine ganzheitliche Perspektive, wodurch unterschiedliche Facetten der experimentellen Kompetenz der Schüler*innen umfassender erfasst werden können. Das Untersuchungsdesign folgt damit einem holistischen Ansatz.

Das Vorgehen des Untersuchungsdesigns orientierte sich dabei an dem Modell nach Scheuermann (2017) (s. 2.3), wobei der Fokus nicht auf der Planung, sondern auf den Teilprozessen der Durchführung und Auswertung von Experimenten lag. Da zu Beginn des Projekts die Untersuchungsgruppe mit ihren spezifischen Gruppenmerkmalen unbekannt war, wurde bewusst auf das eigenständige Planen von Experimenten verzichtet, wie es in einem offenen Lernsetting des forschend-entwickelnden Unterrichts üblich gewesen wäre. Dieser Verzicht sollte verhindern, dass fehlendes Fachwissen die Planung erschwerte oder die Erhebung der experimentellen Kompetenz verzerrt. Gleichzeitig sollte die Komplexität der Lernsituation sowie der Einfluss externer Faktoren – etwa durch unbekannte Aufgabenstellungen oder Arbeitsweisen – möglichst geringgehalten werden. Aus diesen oben genannten Gründen wurde ein geschlossenes Lernsetting mit einer vorgegebenen Versuchsvorschrift für das Untersuchungsdesign gewählt. Das Modell nach Scheuermann (2017) wurde zusätzlich um das Kompetenzmodell von Poensgen (2022) (s. 2.2) ergänzt, da das Erheben der experimentellen Kompetenz stets vor dem Hintergrund der personalen Kompetenzen und psychomotorischen Fertigkeiten, als auch den prozess- und konzeptbezogenen Fähigkeiten erfolgen sollte.

Somit erfolgte eine Umsetzung des Prozesses formativen Assessments im Kontext der Durchführung und Auswertung eines Experiments wie folgt: (1) Die Schüler*innen erhielten eine Versuchsvorschrift, die den jeweiligen Kontext, die Fragestellung und das konkrete Lernziel beinhaltete, wobei das Lernziel durch eine direkte Instruktion eingeführt wurde. (2) Anschließend führten die Schüler*innen die Versuchsvorschrift durch und (3) sammelten Beobachtungen für das jeweilige Experiment. (4) Die Lernenden verschriftlichten ihre Experimentauswertung zu einer vorgegebenen Fragestellung innerhalb des vorgegebenen Kontextes in einem Versuchsprotokoll. (5) Für die Bewertung der Auswertung wurde ein Kodierraster mit den zentralen Aspekten der Durchführung und Auswertung erstellt. Basierend auf diesem Kodierraster wurden die Versuchsprotokolle bewertet und (6) eine passend zum Kodierraster standardisierte, individualisierte Rückmeldung mit konkreten Informationen zum Lernziel, dem aktuellen Lernstand sowie weiteren Lernschritten gegeben. Anschließend erhielten die Schüler*innen wieder eine Versuchsvorschrift und durchliefen den Prozess des Experimentierens erneut.

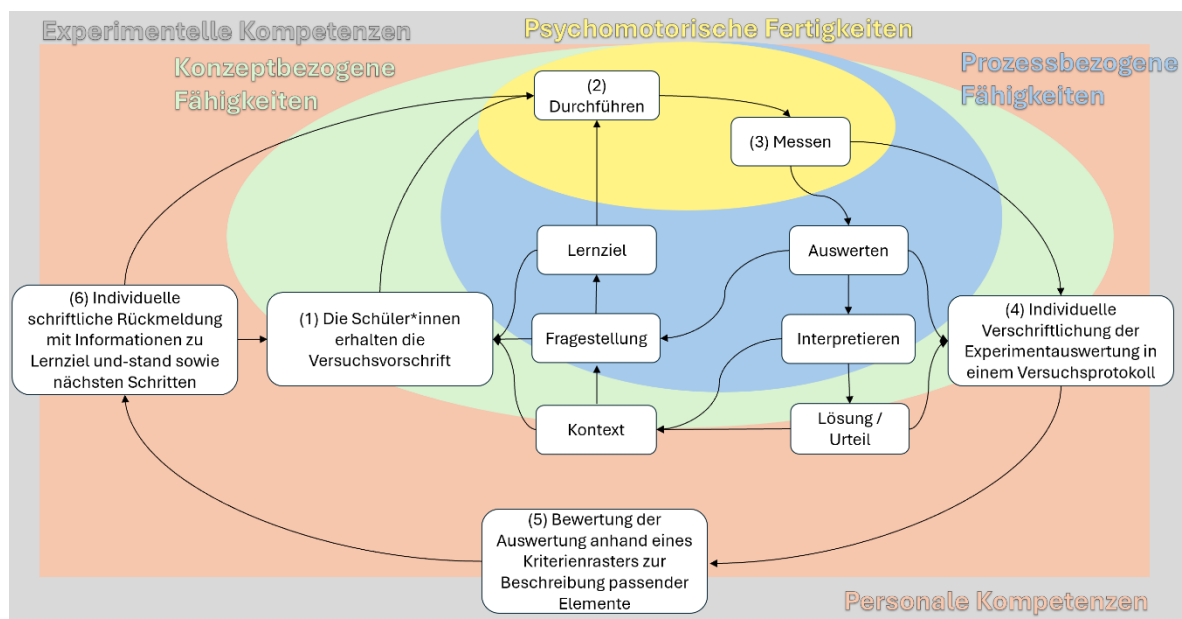


Abb. 3: Umsetzung des Prozesses formativen Assessments im Kontext der Durchführung und Auswertung eines Experiments vor dem Hintergrund der personalen Kompetenzen und psychomotorischen Fertigkeiten, als auch den konzept- und prozessbezogenen Fähigkeiten von Lernenden (eigene Darstellung).

Für die Datenauswertung wurde basierend auf dem Kodierleitfaden von Poensgen (2022) ein Kodierraster für die experimentelle Kompetenz bei Schüler*innen vorab antizipiert. Zusätzlich zu diesem Kodierraster wurde für jedes Niveau einer Kategorie ein passendes standardisiertes Feedback konstruiert, sodass mithilfe dieses Rasters die Daten der Schüler*innen ausgewertet und der Prä- und Post-Lernstand miteinander verglichen werden konnten.

Die Schüler*innen haben sich zum Zeitpunkt der Untersuchung mit dem Inhaltsfeld der Säure-Base-Chemie beschäftigt, wobei im Mittelpunkt der Unterrichtsreihe besonders die Neutralisation als Reaktion von Oxonium-Ionen und Hydroxid-Ionen zu Wasser stand. Darüber hinaus wurde der pH-Wert eingeführt und experimentell mithilfe der Indikatoren Bromthymolblau und Universalindikator bestimmt. Zudem wurde die Stoffmengenkonzentration im Verhältnis von Stoffmenge zu Volumen mathematisiert und rechnerisch eingeübt. Die Thematik der Titration erarbeitete sich die Lerngruppe vorab eigenständig im Rahmen einer Hausaufgabe. An dieses Vorwissen anknüpfend fokussierte das Projekt daher die Säure-Base-Titration, wobei es sich bei der Titration um ein methodisch anspruchsvolles und gut dokumentierbares Experiment handelte, das sich gleichzeitig für eine Wiederholung und geringfügige Erweiterung im Rahmen eines zweiten Experiments eignete. Die Erhebung wurde mit insgesamt 13 Schüler*innen einer 10. Klasse eines Gymnasiums durchgeführt.

5. Datenauswertung und Ergebnisdarstellung

Da es bislang keine geeignete Auswertungsmethode für die experimentelle Kompetenz von Schüler*innen aus einer holistischen Perspektive gibt, wurde bei der Datenauswertung der Kodierleitfaden von Poensgen (2022) herangezogen. Der Kodierleitfaden basiert dabei auf einem deskriptiven, strukturierenden und normativen Kompetenzniveau- oder Kompetenzstufenmodell, das erlaubt, die Ressourcen und Defizite experimenteller Kompetenz festzustellen, als auch entsprechende Fördermaßnahmen abzuleiten. Wenngleich der Kodierleitfaden auf einer holistischen Definition der experimentellen Kompetenz beruht, wird die formative Kompetenzdiagnostik nur durch eine analytische Differenzierung nach Teilfähigkeiten und Wissens-elementen möglich. Poensgen betont jedoch, dass diese Differenzierung lediglich als diagnostisches Hilfsmittel dient, weshalb Ursachen für Schwierigkeiten

stets individuell zu eruieren sind. Die analytische Differenzierung dient somit lediglich als Werkzeug zur Diagnose, die stets aus ganzheitlicher Sicht betrachtet werden sollte.

Obwohl der Leitfaden zunächst für Lehramtsstudierende konzipiert wurde, liegt ihm ein allgemeines Kompetenzmodell, als auch eine breite Literatur und umfassende empirische Daten zugrunde, weshalb der Kodierleitfaden als Ausgangsmaterial genutzt und für die schulische Realität und durchgeführte Erhebung angepasst wurde. Im Folgenden wird daher mit dem Begriff *Kodierleitfaden*, das Ausgangsmaterial nach Poensgen bezeichnet, wohingegen der Begriff *Kodierraster* die überarbeitete und angepasste Form für die Schule bezeichnen soll.

5.1 Vorgehensweise der Datenauswertung

Beim Kodierraster wurde – im Gegensatz zum Kodierleitfaden – der Fokus auf die Auswertung eines geschlossenen Experiments gelegt. Dabei wurden aus dem Kodierleitfaden zunächst die folgenden Oberkategorien ausgewählt:

- Fachsprache
- Beobachtungen notieren und aufbereiten
- Ergebnisse und Auswertung
- Urteil über Erfolg
- Protokollieren

Innerhalb dieser Oberkategorien wurden anschließend die Unterkategorien berücksichtigt, die für die Auswertung einer Säure-Base-Titration von Bedeutung sind. Die ausgewählten Kategorien stellen dabei inhaltliche Kongruenzen dar, die durch spezifische Codes definiert und abgekürzt werden (Poensgen, 2022). Die Definitionen dieser Codes wurden ebenfalls an das Untersuchungssetting angepasst. Somit ergaben sich für das überarbeitete Kodierraster die folgenden Kategorien:

Fs: Fachsprache als korrekte Verwendung von Fachausdrücken und sprachliche Repräsentation einer fachlich adäquaten, chemiespezifischen Denkweise.

Ch: Äußerung von Wissen über Chemikalien, mit denen die Experimentierenden hantieren.

Mt: Äußerung von Wissen über Materialien und Geräte, mit denen die Experimentierenden hantieren.

Erfs: Erfassung und Schilderung von Sinneswahrnehmungen.

Dtn: Messung und Notierung von Daten.

Ergeb: Ergebnissenennung im Hinblick auf die Fragestellung und der gewonnenen Beobachtungen und Messungen in Form von Erklärungen und Deutungen.

Urt: Urteil über den Erfolg des Experiments im Sinne von zielführenden Erkenntnissen und Lösungen im Hinblick auf die zuvor gestellte Fragestellung.

Prtkl: Protokollieren als schriftliche Dokumentation des experimentellen Prozesses.

Darüber hinaus wurde die Oberkategorie *Ergebnisse und Auswertung* um die beiden für die Titration relevanten Kategorien *Rechnen* (*Re*) und *Symbolik* (*Sym*) ergänzt. Die Definitionen der Codes sowie die Niveaustufen der Kategorien basieren bei Ersteren auf Goldhausen und Di Fuccia (2020), bei Letzteren auf dem Johnstone-Dreieck (Johnstone, 1999).

Re: Rechnungen zur Stoffmengen- und Konzentrationsermittlung.

Sym: Verwendung der chemischen Symbolsprache (Reaktionsgleichungen), um makroskopische Beobachtungen und submikroskopische Konzepte zu beschreiben und erklären.

Nachdem die Ober- und Unterkategorien für das Kodierraster des Protokolls selektiert wurden, erfolgte eine Anpassung der einzelnen Niveaustufen. Die Niveaustufen der Kompetenzen sind dabei immer „Abschnitte auf kontinuierlichen Kompetenzskalen, [...] mit dem Ziel einer kriteriumsorientierten Beschreibung der erfassten Kompetenz“ (Hartig, 2007). Dabei erfolgt die Beschreibung der Kompetenzniveaus über die Qualität der von Schüler*innen gewählten Antwort (Gut-Glanzmann & Meyer, 2018). Demnach kann eine hohe Ausprägung experimenteller Kompetenz dann zugeschrieben werden, wenn eine Person komplexe Problemstellungen selbstreflexiv zu lösen vermag (Heidrich, 2017). Somit können die Niveaustufen nach Poensgen (2022) allgemein wie folgt definiert werden:

Stufe <I: Erfüllt die Mindestanforderung von Stufe I nicht, indem fehler- oder lückenhaft geäußert bzw. gehandelt wird (prestructural).

Stufe I: Reproduziert bestehendes Wissen im Sinne von Fakten als Mindestanforderung, jedoch ohne großen Bezug zum Aufgabenkontext der entwickelten Fragestellung und Hypothese (uni- bzw. multistructural).

Stufe II: Selektiert und (re-)organisiert im Sinne einer zielführenden, aktiven Anwendung vorhandener Fähigkeiten auf den gewählten Lösungsweg und Aufgabenkontext (relational).

Stufe III: Reflektiert darüber hinaus idealerweise das eigene Problemlösen über die bloße Beantwortung einer Fragestellung hinaus konzeptuell vertieft (extended abstract).

Diese allgemeine Definition der Niveaustufen wurde für das Kodierraster beibehalten, jedoch an die schulische Realität und das Können der Schüler*innen angepasst. Dazu wurden für die Unterkategorien mögliche Ankerbeispiele im Untersuchungssetting vorab antizipiert und mithilfe einer Kodierregel definiert. Ebenso wurden die jeweiligen Niveaustufen mit einer bestimmten Bezeichnung versehen, die mit dem Ankerbeispiel und der überarbeiteten Kodierregel übereinstimmte.

Für das Kodierraster der ergänzenden Beobachtung wurde analog vorgegangen. Dabei wurden die folgenden Ober- und Unterkategorien ausgewählt:

Sicherheit

Fachsprache

Aufbau

Durchführung

Beobachtung

Sws: Arbeitsweise zur Vermeidung von Gefahren.

Spl: Nutzung des zur Verfügung gestellten Arbeitsplatzes zur Vermeidung von Gefahren.

Fs: Fachsprache als korrekte Verwendung von Fachausdrücken und sprachliche Repräsentation einer fachlich adäquaten, chemiespezifischen Denkweise.

Ch: Äußerung von Wissen über Chemikalien, mit denen die Experimentierenden hantieren.

Mt: Äußerung von Wissen über Materialien und Geräte, mit denen die Experimentierenden hantieren.

Afb: Aufbau als statische Anordnung miteinander verbundener Materialien und Geräte.

Beo: Beobachtung als gezielte und aktive Kontrolle von Veränderungen.

Zudem wurden im Kodierraster für die Beobachtung spezifische Kategorien aus dem Kodierleitfaden von Poensgen zusammengefasst. Aufgrund der Tatsache, dass die Teilaspekte *Wissen über Materialien (Smt)*, *Wissen über Chemikalien (Sch)* und *Wissen über und Umgang mit zu entsorgenden Stoffen (Sen)* sowie *Wissen über und Umgang mit Neben-*

reaktionen (Sne) im angelegten Experimentiersetting bei Schüler*innen mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht in vier Stufen beobachtet werden können, wurden sie den Kategorien *Sws* und *SpI* zugeordnet.

Zur Ergänzung des Kategoriensystems wurde zusätzlich die Unterkategorie *Durchführung (Dur)* konzipiert, da die Durchführung des Experiments nicht – wie im Kodierleitfaden vorgesehen – als vollständige Manipulation von Größen definiert werden kann. Zwar erfolgt bei der Titration eine gezielte Veränderung einer Einflussgröße (Zugabe der Maßlösung), allerdings umfasst ein geschlossenes Experiment ebenso die Anforderung, dass Schüler*innen einer Experimentieranleitung mit Genauigkeit folgen können. Daher wurde die Kategorie *Dur*, sowie alle Niveaustufen mit möglichen Ankerbeispielen und Kodierregeln konzipiert.

Dur: Befolgen von Versuchsanleitungen zur Durchführung eines Experiments.

Diese beiden vorab antizipierten Kodierraster wurden in einem formativ evaluierenden und fortlaufend weiterentwickelnden Prüfverfahren überarbeitet. Dabei wurden die Ergebnisse systematisch Kategorien zugeordnet und die Kategorien bei Zuordnungsschwierigkeiten iterativ präzisiert und angepasst. Denn erst wenn sich die Kompetenzzuschreibungen in der Praxis identifizieren und untersuchen lassen, können sie für diagnostische Zwecke genutzt werden (Poensgen, 2022). Dieser Überarbeitungsschritt wurde so lange durchgeführt, bis alle Daten aus den Protokollen eindeutig und begründet einer einzelnen Kategorie zugeordnet werden konnten.

Nach der Überarbeitung des Kodierrasters (s. Anhang, Kodierraster Protokoll) wurden neben des zuvor festgelegten und durch direkte Instruktion eingeführten Lernziels auch Teilernziele für die einzelnen Unterkategorien formuliert. Ziel war es, die Erwartungen an jede Teilkompetenz im Feedbackbogen für die Schüler*innen transparent und nachvollziehbar darzustellen. Gleichzeitig konnte das anschließend entwickelte standardisierte Feedback gezielt auf die jeweiligen Teilernziele der Unterkategorien ausgerichtet werden, sodass es Informationen zum Lernziel, dem aktuellen Lernstand sowie weiteren Lernschritten enthielt. Für jedes Niveau einer Unterkategorie wurde hierfür ein passendes Feedback erarbeitet, das sich an den jeweiligen Kodierregeln des nächsthöheren Niveaus orientierte. Da Kompetenz jedoch stets individuell und aktiv vom Lernenden selbst konstruiert wird (Reiners, 2017) und sowohl Stärken als auch Schwierigkeiten auf individueller Ebene eruiert werden müssen (Beretz, 2021) wurde sich vorbehalten im Rahmen des standardisierten Feedbacks die Möglichkeit individuelle Beispiele der Schüler*innen mit einzubeziehen (gekennzeichnet durch „Beispiel A“) (s. Anhang, standardisiertes Feedback zum Protokoll). Darüber hinaus enthielt der Feedbackbogen eine Option für einen nicht standardisierten Kommentar.

Anschließend an die Konzeption der Kodierraster erfolgte die Auswertung der erhobenen Daten. Sowohl für die Prä- als auch die Post-Daten wurden die Protokolle zweimal mit einem zeitlichen Abstand von ca. einer Woche kodiert. Diese Intrakodierung diente der Sicherstellung einer höheren Zuverlässigkeit der Ergebnisse. Beim Beobachtungsbogen wurde zudem erst eine Interpretation des Gesehenen vorgenommen, bevor durch die Zuordnung einer Kategorie eine Bewertung erfolgte. Zum Schluss der Auswertung der Beobachtungsbögen wurde jeweils dasjenige Niveau gewählt, das am häufigsten kodiert werden konnte. Passend zu den erhobenen Daten wurde nach der ersten Erhebung ein standardisiertes Feedback zurückgemeldet. Im Anschluss an die zweite Erhebung erfolgte eine vergleichende Längsschnittanalyse, in der die Prä- und Post-Daten gegenübergestellt und verglichen wurden (s. Anhang, Ergebnisdarstellung im Protokoll).

5.2 Ergebnisdarstellung

Die Analyse der experimentellen Kompetenz der Schüler*innen anhand ihrer Prä- und Post-Protokolle zeigt teilweise sehr differenzierte und heterogene Ausprägungen in den untersuchten Kategorien, zum Teil aber auch sehr ähnliche Ausprägungen der gesamten

Lerngruppe. So weisen die Schüler*innen beispielsweise in den Unterkategorien *Ch* und *Mt* überwiegend Kompetenzen auf dem zweiten Ausprägungsniveau (*Ch* I, *Mt* I) auf und können demnach Chemikalien und Materialien systematisch korrekt benennen, während die Kategorien *Fs* und *Prtkl* sowohl auf dem zweiten als auch dritten Niveau (*Fs* I–II, *Prtkl* I–II) erfasst werden konnten. Bei den Unterkategorien *Erfs* und *Dtn* zeigen die Schüler*innen vor allem eine experimentelle Kompetenz auf dem dritten Niveau (*Erfs* II, *Dtn* II), womit sie bereits eine geübte Fähigkeit zur strukturierten Beschreibung und Dokumentation ihrer Beobachtung nachweisen, die sie auf den gewählten Aufgabenkontext übertragen können. Besonders auffallend sind die Ergebnisse in der Unterkategorie *Ergb*. Im Prä-Protokoll berücksichtigt keiner der Schüler*innen die theoretischen Hintergründe der Titration in ihrer Deutung, während im Post-Protokoll zwei Schüler*innen ihr chemisches Wissen im Aufgabenkontext auf die Titration beziehen konnten. Dies lässt sich exemplarisch anhand der folgenden Beispiele verdeutlichen:

„Der Indikator am Anfang zeigt, welchen pH-Wert das „Poolwasser“ hat. Da das Poolwasser am Anfang gelb wurde, heißt das, dass das Poolwasser sauber war. Als die 11,3 ml von der Natronlauge hinzugefügt worden sind, hat sich die Farbe umgeschlagen und somit hat sich auch der pH-Wert geändert. Die Lösung ist jetzt basisch, die Lösung Poolwasser ist blau“ (*SuS* 1, erste Erhebung)

„Vor der Hinzugabe war die Lösung basisch und hatte mehr Hydroxid-Ionen. Die Salzsäure enthält Oxonium-Ionen. Ab dem Punkt, wo mehr Oxonium-Ionen als Hydroxid-Ionen in der Lösung sind, wird die Lösung sauer. Dadurch kann man denken, dass an dem Punkt wo die Farbe des Indikators umschwingt, ungefähr gleich viele Oxonium- und Hydroxid-Ionen in der Lösung sind → Konzentration finden → 12 ml Salzsäure enthält so viele Oxonium-Ionen wie Hydroxid-Ionen in der Natronlauge sind“ (*SuS* 9, zweite Erhebung)

Während *SuS* 1 im Prä-Protokoll zwar korrekte Beobachtungen beschreibt und grundlegende Schlussfolgerungen zieht, verbleibt die Deutung auf einer eher oberflächlichen Ebene ohne vertieften Fachbezug zur Titration (*Ergb*. I). Demgegenüber zeigt *SuS* 9 im Post-Protokoll eine deutlich präzisere Deutung, in der insbesondere der Äquivalenzpunkt sowie das Verhältnis von Oxonium- und Hydroxid-Ionen fachlich korrekt mit einbezogen werden (*Ergb*. II). Somit zeigt nur eine geringe Anzahl an Schüler*innen eine präzise und zielführende Deutung, während die Mehrheit auf einer eher oberflächlichen Deutung ihrer Beobachtung verbleibt.

In den Kategorien *Fs*, *Ch*, *Mt*, *Erfs*, *Dtn*, *Ergb* und *Prtkl* kann allgemein eine eher ähnliche Kompetenzausprägung der Lerngruppe erfasst werden, wohingegen die Kategorien *Re*, *Sym* und *Urt* eine besonders heterogene und differenzierte Kompetenzverteilung aufweisen. Bei einigen Schüler*innen kann bereits im Prä-Protokoll eine hohe Kompetenzausprägung dieser drei Kategorien verzeichnet werden, wohingegen andere Schüler*innen teilweise gar keine oder komplett fehlerhafte Ansätze angeben und somit einem niedrigeren Kompetenzniveau zugeordnet werden können. Auch im Post-Protokoll bleibt eine heterogene Kompetenzverteilung innerhalb der Lerngruppe bestehen. Dabei ist vor allem aus aufgabenbedingten Gründen ein Zusammenhang zwischen den Kategorien *Re* und *Urt* zu verzeichnen. Denn nur Schüler*innen, die die Konzentration erfolgreich berechnen konnten, können ein umfassendes Urteil auf einem höheren Kompetenzniveau äußern. Zum Beispiel berechnete *SuS* 10 die jeweilige Konzentration zuvor mathematisch korrekt und konnte im Anschluss folgendes umfassendes Urteil formulieren (*Urt*. II):

„Unsere berechnete Konzentration der Natronlauge entspricht den typischen Richtwerten für den Natronlaugegehalt in Reinigungsmitteln, da die typischen und erwünschten Werte bei 0,05 mol/l anfangen und bei 0,1 mol/l enden, und unser errechneter Wert 0,073 mol/l genau dazwischen liegt.“ (*SuS* 10, zweite Erhebung)

Demnach lässt sich ein Zusammenhang in den Ergebnissen der beiden Kategorien erschließen, den es allerdings unter dem Vorwand des aufgabenbezogenen Zusammenhangs zu berücksichtigen gilt.

Somit zeigen die Schüler*innen insgesamt ein eher mittleres Kompetenzniveau, wobei die höchsten Kompetenzausprägungen in den Kategorien *Re*, *Sym* und *Urt* zu verzeichnen sind. In den übrigen Kategorien wird das vierte Niveau weder im Prä- noch im Post-Protokoll von den Schüler*innen erreicht.

Obwohl viele Schüler*innen hinsichtlich ihrer experimentellen Kompetenz eine vergleichbare Ausprägung aufweisen, zeigt sich im Hinblick auf den Einfluss von Feedback ein heterogenes und stark individuelles Bild. In den Kategorien *Re*, *Sym* und *Urt* lassen sich bei einigen Schüler*innen positive Veränderungen erkennen, wohingegen bei den anderen Kategorien sowohl positive als auch negative Veränderungen erhoben werden konnten. Besonders auffällig ist hierbei die Kategorie *Erfs*, bei der vier von dreizehn Schüler*innen eine negative Veränderung zeigen. Interessant ist zudem die Schüler*in *SuS 7*, die in den Kategorien *Fs*, *Re*, *Urt* und *Prtkl* eine negative Veränderung aufweist, wohingegen in den Kategorien *Ch*, *Mt* und *Erfs* positive Veränderungen zu verzeichnen sind.

Ebenfalls auffällig sind die Ergebnisse der beiden Schüler*innen, die innerhalb ihres Experimentierprozesses ergänzend beobachtet wurden. Hierbei zeigt *SuS 2* in der zweiten Erhebung eine höhere Kompetenzausprägung in den Kategorien *Mt*, *Re*, *Sym*, *Urt* und *Prtkl*, als in der ersten. Besonders in den Kategorien *Re*, *Sym* und *Urt* äußert sich eine sehr positive Veränderung, bei der Wissen nicht nur reproduziert wird, sondern auch aktiv und ziel führend Anwendung im gewählten Aufgabenkontext findet. Lediglich in der Kategorie *Dtn* ist eine negative Veränderung in der Kompetenzausprägung zu verzeichnen, sodass das Post-Protokoll im Vergleich zum Prä-Protokoll dem Niveau der einfachen Notation (*Dtn I*) zugeordnet werden muss. Bei *SuS 3* sind ebenfalls höhere Kompetenzausprägungen in den Kategorien *Fs*, *Ergb*, *Re*, *Urt* und *Prtkl* im Post-Protokoll zu erkennen. Auffällig ist bei den beiden Schüler*innen besonders die Vielzahl an Kategorien in denen positive Veränderungen zu verzeichnen sind.

Auch während des Experimentierens selbst sind im Allgemeinen positive Veränderungen zu verzeichnen. Zwar treten zwischenzeitlich auch Fehler und Schwierigkeiten auf, die dem niedrigsten Ausprägungsniveau in den Unterkategorien *Dur*, *Beo* und *Afb* zugeordnet werden können, jedoch ist insgesamt ein Lernzuwachs zwischen dem Prä- und Post-Experimentierprozess bei *SuS 2* und *SuS 3* erkennbar.

Insgesamt zeigt die Analyse somit, dass die experimentelle Kompetenz der meisten Schüler*innen auf einem mittleren Ausprägungsniveau liegt, analog wie es für Schüler*innen auch bereits von Poensgen (2022) vermutet wurde. Der Einfluss von Feedback ist dabei uneindeutig. Durch sowohl positive als auch negative Veränderungen kann keine klare Aussage über die Wirksamkeit von formativen Assessment getroffen werden. Vielmehr gilt es die Wirksamkeit von formativen Assessment im individuellen Fall zu beurteilen.

6. Ergebnisdiskussion und -reflexion

Bisherige Forschungen zu formativen Assessment im Allgemeinen weisen eine uneindeutige Befundlage auf. Während einige Studien von deutlich positiven Effekten auf das Lernen berichten (vgl. Kluger, De Nisi 1996; Wollenschläger et. al. 2012 zit. nach Ropohl & Scheuermann 2018), weisen andere nur geringe Effekte nach (vgl. Kingston & Nash 2011, S. 33). Auch im Kontext experimenteller Kompetenz und formativen Assessment ist der Forschungsstand bislang sehr heterogen. Schwichow et. al. (2016) konnten keine signifikante Überlegenheit von Interventionen mit Rückmeldungen nachweisen, wohingegen Ross (1988) sowie Ropohl und Scheuermann (2018) von positiven Effekten hinsichtlich der Anwendung der Variablenkontrollstrategie berichten. Somit ergibt sich insgesamt sowohl für

formatives Assessment im Allgemeinen als auch für seinen Einsatz hinsichtlich der experimentellen Kompetenz, ein sehr uneindeutiger Forschungsstand. Vor diesem Hintergrund lassen sich auch die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung einordnen.

Die zu Beginn getroffene Annahme eines durchweg positiven Effekts von formativem Assessment auf die experimentelle Kompetenz bestätigte sich durch die Untersuchung nur teilweise und stützt damit den heterogenen Forschungsstand. Zwar zeigen sich in den Kategorien *Re*, *Sym* und *Urt*, als auch bei ca. 3–4 Schüler*innen, durchweg positive Veränderungen, die aufgrund einer Vielzahl auf einen positiven Effekt von formativem Assessment hinweisen. Allerdings sind ebenso negative Veränderungen beispielsweise in der Kategorie *Erfs* zu erkennen, sodass keine klare Tendenz für die gesamte Lerngruppe abgeleitet und folglich auch keine eindeutige Aussage über die Wirksamkeit von formativem Assessment getroffen werden kann. Demnach kann die Eingangs gestellte Erwartung eines allgemeinen positiven Effekts nicht eindeutig bestätigt werden. Vielmehr werden durch die Ergebnisse die Heterogenität individueller Lernprozesse hervorgehoben und legen nahe, dass die Wirksamkeit des formativen Assessments stets im individuellen Fall beurteilt werden sollte.

Die zweite vorab formulierte Erwartung, wonach die Wirksamkeit von Feedback in Abhängigkeit von den individuellen Ausgangsbedingungen sowie der Bereitschaft, Feedback zu adaptieren, variiert, konnte im Rahmen dieser Untersuchung nur teilweise bestätigt werden. Zwar deuten Beobachtungen darauf hin, dass sich einige Schüler*innen – insbesondere *SuS 2* und *SuS 3* – intensiv mit dem Feedbackbogen auseinandersetzten und infolgedessen zahlreiche positive Veränderungen zeigten. Dennoch lässt sich ein kausaler Zusammenhang zwischen der Bereitschaft, Feedback zu adaptieren, und den erhobenen Veränderungen nicht eindeutig belegen, da dieser Aspekt nicht primär Untersuchungsfokus der Studie war. Zukünftige Forschungen sollten dies daher gezielt stärker untersuchen.

Zusätzlich wurden neben den eingangs formulierten Annahmen auch Chancen und Herausforderungen bei der Implementierung von formativem Assessment erwartet. Hierbei erwies sich besonders die Anpassung von standardisiertem Feedback an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden als eine Herausforderung. Die Auswertung der Protokolle offenbarte oftmals stark heterogene und individuelle Schwierigkeiten der Schüler*innen. Diese Varianz erschwerte es ein einheitliches Feedback bereitzustellen, das für alle Lernenden zielführend und angemessen war. Denn nur weil Schüler*innen dasselbe Ausprägungsniveau einer Kategorie innerhalb ihrer Protokolle aufweisen, sind die damit verbundenen Schwierigkeiten nicht identisch. Eine intensive Auseinandersetzung mit den Schüler*innen ist demnach unumgänglich für die Diagnose individueller Schwierigkeiten. Somit wird insgesamt eine zentrale Herausforderung bei der Implementierung von formativem Assessment deutlich: Einerseits sind individuelle und differenzierte Rückmeldungen notwendig, um Lernende akkurat unterstützen und fördern zu können, andererseits stößt diese Individualisierung in der Praxis schnell an organisatorische und zeitliche Grenzen. Doch obwohl das Feedback seitens der Lehrkraft einen erheblichen Aufwand darstellt, wurde das formative Assessment von einigen Schüler*innen als durchaus wertvoll und unterstützend wahrgenommen.

Insgesamt gilt es jedoch die Ergebnisse kritisch zu betrachten. Aufgrund des quasi-experimentellen Untersuchungsdesigns ohne Kontrollgruppe ergeben sich methodische Einschränkungen, weshalb nicht vollkommen ausgeschlossen werden kann, dass die Ergebnisse konfundiert sind, wodurch eindeutige Aussagen zur Wirksamkeit von Feedback erschwert werden. Beispielsweise zeigte sich innerhalb der Erhebung, dass die Schüler*innen beim Einsatz des Indikators Bromthymolblau im Kontext der Titration Schwierigkeiten hatten. In der ersten Erhebung übertitrierten alle Schüler*innen, obwohl sie den Indikator und seine drei Farbzustände bereits kannten. Dies deutet darauf hin, dass die neue Anforderungssituation der Titration die Anwendung des zuvor erworbenen Fachwissens erschwerte. Inwieweit die Schwierigkeiten die Erhebung der eigentlichen experimentellen

Kompetenz erschweren, ist nicht vollkommen klar. Es kann und muss allerdings von einer leichten Verzerrung dessen ausgegangen werden.

Weiterhin erwiesen sich die Protokolle in Kombination mit ergänzenden Beobachtungsprotokollen als unzureichend, um die experimentelle Kompetenz der Schüler*innen umfassend zu erheben. Denn aufgrund unerwarteter Defizite im Fachwissen der Titration wurde die Erhebung der Kompetenz möglicherweise verzerrt. Hier wäre zukünftig ein vorgeschalteter Fachwissenstest oder der Einsatz von Laut-Denken-Protokollen relevant, um individuelle Wissenslücken offenlegen und bei der Diagnose der experimentellen Kompetenz berücksichtigen zu können. So würden möglicherweise auch keine Antworten in den Protokollen der Schüler*innen korrekt interpretiert und bewertet werden, anstatt fehlende Antworten vorschnell als mangelnde Kompetenz zu interpretieren.

Auch die Erhebung weiterer Gruppenmerkmale wäre rückblickend für die Untersuchung relevant gewesen, um potenzielle Drittvariablen auszuschließen. Da sich die untersuchte Lerngruppe am Ende der Sek I befand, wäre die Erhebung, wer Chemie in die Sek II weitergewählt hat, von großem Interesse gewesen, um möglicherweise auch individuelle Unterschiede in der Adaption von Feedback und den Ergebnissen erklären zu können. Zudem deutet das Verhalten vieler Lernenden darauf hin, dass das Feedback überwiegend, als eine Leistungsbewertung interpretiert wurde, was folglich nicht der eigentlichen Funktion eines formativen Assessment entspricht. Hier könnte möglicherweise eine Implementierung von regelmäßigem Feedback die leistungsorientierte Perspektive aufbrechen und die Wirksamkeit von Feedback positiv beeinflussen.

Neben methodischen Einschränkungen während der Erhebung zeigten sich auch bei der Analyse der Ergebnisse gewisse Einschränkungen und Schwierigkeiten. Die Auswertung der Prä- und Post-Lernstände zeigt eine überwiegend mittlere Ausprägung der experimentellen Kompetenz der Schüler*innen. Besonders in den Kategorien *Fs*, *Ch* und *Mt* wurde das höchste Kompetenzniveau von keinem der Lernenden erreicht. Da bereits Poensgen (2022) berichtete, dass die Kategorie *Fs III* kaum kodiert werden konnte, stellt sich die Frage, ob die mittleren Kompetenzniveaus zukünftig stärker ausdifferenziert werden sollten, um ebenso geringfügige Lernfortschritte, die in der aktuellen Auswertung unberücksichtigt blieben und somit nur eine geringe Gewichtung erfuhren, sichtbar zu machen.

7. Ausblick und Fazit

Die Untersuchung zeigt, dass die Verknüpfung von Wissen über den fachlichen Inhalt mit Wissen über die naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweise für die Schüler*innen eine Herausforderung darstellt. Der Förderung der experimentellen Kompetenz durch formatives Assessment kann anhand der oben gewonnenen Ergebnisse grundsätzlich ein Potenzial zugesprochen werden, wobei deren Wirksamkeit sehr wahrscheinlich von individuellen Faktoren sowie der Meisterung von Herausforderungen bei der Implementierung von Feedback abhängt. Infolgedessen lässt sich die eingangs gestellte Forschungsfrage „Inwiefern übt formatives Assessment, das adaptiv und kompetenzbezogen gestaltet ist, einen Einfluss auf die experimentelle Kompetenz von Schüler*innen aus?“ durch das gewählte Untersuchungsdesign nur bedingt beantwortet und offenbart vielmehr weitere Forschungsdesiderata, die es künftig zu untersuchen gilt.

Literaturverzeichnis

- Bell, B. & Cowie, B. (2001). The characteristics of formative assessment in science education. *Science Education* 85(5), S. 536–553.
- Beretz, A. (2021). *Diagnostische Prozesse von Studierenden des Lehramts – Eine Video-studie in den Fächern Physik und Mathematik*. Dissertation. Justus-Liebig-Universität, Gießen.
- Eickhorst, B., Dickmann, M., Schecker, H., Theyßen, H. & Neumann, K. (2015). Messung experimenteller Kompetenz im Large Scale: Bewertung experimenteller Aufgaben. In S. Bernholt (Hrsg.), *Heterogenität und Diversität – Vielfalt der Voraussetzungen im naturwissenschaftlichen Unterricht. GDGP-Jahrestagung in Bremen 2014* (Bd. 35). Münster: LIT, S. 169–171.
- Goldhausen, I. & Di Fuccia, D. (2020). Mathematisches Modellieren im Chemieunterricht. *Chemkon*, 28(7), S. 282–293.
- Groß, K. & Reiners, C. (2017). Aktuelle Herausforderungen für den Chemieunterricht. In C. Reiners (Hrsg.), *Chemie vermitteln*. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 147–185.
- Gut-Glanzmann & C., Mayer, J. (2018). Experimentelle Kompetenz. In: Krüger, D., Parchmann, I., Schecker, H. (Hrsg.), *Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*. Berlin: Springer, S. 121–140.
- Harlen, W. & James, M. (1997). Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles Policy and Practice* 4(3), S. 365–379.
- Hartig, J. (2007). Skalierung und Definition von Kompetenzniveaus. In E. Klieme & B. Beck (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen*. Konzepte und Messung. Weinheim: Beltz, S. 83–99.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research* 77(1), S. 81–112.
- Heidrich, J. (2017). *Erfassung von Experimentierkompetenz im universitären Kontext. Entwicklung und Validierung eines Experimentiertests zum Themenbereich Optik*. Christian-Albrechts-Universität, Kiel. Online: https://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNo-deServlet/dissertation_derivate_00007080/DissHeidrich.pdf [abgerufen am 07.09.2025].
- Hild, P., Buff, A., Gut-Glanzmann, C. & Parchmann, I. (2020). Adaptives kompetenzbezogenes Feedback beim selbstständigen praktisch-naturwissenschaftlichen Arbeiten. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 26 (1), S. 19–35.
- Johnstone, A. (1999). Teaching of Chemistry – Logical or psychological? *Chemistry Education Research and Practice* 2000(1), S. 9–15.
- Kingston, N. & Nash, B. (2011). Formative assessment: A meta-analysis and a call for research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(4), S. 28–37.
- Kluger, A., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a 16 meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin* 119(2), S. 254–284.
- Körner, H. & Erb, R. (2013). Zur Bedeutung von Experimenten bei der Erkenntnisgewinnung. In S. Bernholt (Hrsg.), *Inquiry-based Learning – Forschendes Lernen*. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Hannover 2012, S. 74–76.

- Kultusministerkonferenz KMK (2004). *Bildungsstandards im Fach Chemie für den Mittleren Schulabschluss*.
- Nehring, A. & Schwichow, M. (2020). Was ist Wissen, was ist Können? Deutungen des Kompetenzbegriffs und deren psychometrische Konsequenzen im Kontext von Fachwissen und Variablenkontrollstrategie. In *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 26(1), S. 73–87.
- Poensgen, F. (2022). Diagnose experimenteller Kompetenzen in der laborpraktischen Chemielehrer*innenbildung. In M. Hopp, H. Niedderer, M. Ropohl & E. Sumfleth (Hrsg.), *Studien zum Physik- und Chemielernen*. Band 348. Berlin: Logos Verlag.
- Reiners, C. (2017). *Chemie vermitteln*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Reiners, C. & Saborowski, J. (2022). Wissensvermittlung durch Transformation. In C. Reiners (Hrsg.), *Chemie vermitteln*. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 39–105.
- Ropohl, M. & Scheuermann, H. (2018). Welche Rückmeldungen wirken am besten? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung von Rückmeldeformen beim Planen von Experimenten. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 24 (1), S. 151–165.
- Ropohl, M. & von Aufschnaiter, C. (2021). Formative Assessment. In H. Ernst Fischer & R. Girwitz (Hrsg.), *Physics Education*. Cham: Springer International Publishing, S. 413–437.
- Ropohl, M., Weimar, H., Arnold, J., Boegel, S., Kampa, N. & Opfermann, M. (2023). Der Prozess formativen Assessments beim Experimentieren. Welche Rolle spielt die kognitive Belastung? In A. Buholzer & D. Brovelli (Hrsg.), *Formatives Assessment. Perspektiven für Unterricht und Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster, New York: Waxmann, S. 83–99.
- Ross, J. A. (1988). Controlling variables: A meta-analysis of training studies. *Review of Educational Research*, 48 58(4), S. 405–437.
- Schwichow, M., Zimmerman, C., Croker, S. & Härtig, H. (2016). What students learn from hands-on activities. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(7), S. 980–1002.
- Trendel, G. & Lübeck, M. (2018). Die Entwicklung experimenteller Kompetenzen. Konstruktion von Aufgaben zur systematischen Kompetenzentwicklung und Kompetenzüberprüfung. In G. Trendel & J. Roß (Hrsg.), *SINUS.NRW: Verständnis fördern – Lernprozesse gestalten. Mathematik und Naturwissenschaften weiterdenken*. Münster, New York: Waxmann, S. 117–149.

Anhang

Kodierraster Protokoll

ID	Kategorie	Mögliches antizipiertes Ankerbeispiel	Kodierregel:
Fachsprache			
Fs <I	Animismen	Die Salzsäure schenkt der Natronlauge ein H.	Verwendet <u>Fachausdrücke unzulänglich</u> , nutzt animistische Wendungen.
Fs I	Alltagssprache	Da ist dann nichts Saures oder Alkalisches mehr übrig.	Nutzt gelegentlich Fachausdrücke. Verzichtet auf animistische Denkweisen.
Fs II	Fachausdrücke	Maßlösung, Probelösung, Äquivalenzpunkt, Hydroxid-Ionen, Oxonium-Ionen	Kommuniziert durchgängig fachsprachlich angemessen.
Fs III	Denkweise	Charakterisiert die Neutralisationsreaktion als Donator-Akzeptor-Prinzip.	Formuliert fachsprachlich präzise und offenbart eine chemiespezifische Denkweise.
Ch <I	Unterhalb Stufe I	Natrium statt Natronlauge. Chlor statt Salzsäure.	Benennt Stoffe uneindeutig, falsch oder verwechselt sie. Führt falsche Eigenschaften auf.
Ch I	Chemikalien Benennen	Salzsäure HCl. Natronlauge, Natriumhydroxid NaOH.	Benennt gängige Chemikalien systematisch korrekt.
Ch II	Chemikalien erläutern	Mit Säuren können Laugen/Basen neutralisiert werden.	Erläutert deren Einsatzzweck
Ch III	Chemikalien reflektieren	Die Probelösung ist eine Säure, weshalb wir als Maßlösung eine Base bekannter Konzentration benötigen. Wir führen die Titration langsam durch, damit der Indikator den exakten Umschlagspunkt anzeigen kann – zu schnelles Tropfen könnte zur Überschreitung des ÄP führen	Reflektiert Möglichkeiten, Grenzen und Gefahren der Chemikalien.
Mt <I	Unterhalb Stufe I	Verwechslung von Bürette und Pipette.	Benennt Materialien uneindeutig, falsch oder verwechselt sie.

Mt I	Geräte und Materialien benennen	Pipette, Bürette, Trichter, Erlenmeyerkolben.	Benennt Materialien systematisch korrekt.
Mt II	Geräte und Materialien erläutern	Mithilfe der Bürette kann die Maßlösung bei der Titration langsam und genau zugegeben werden.	Erläutert deren Einsatzzweck.
Mt III	Geräte und Materialien reflektieren	In der Bürette dürfen keine Luftblasen enthalten sein, dass kann die Messung verfälschen und zu ungenauen Ergebnissen führen.	Reflektiert Möglichkeiten, Grenzen und Gefahren der Materialien.

Beobachtungen notieren und aufbereiten

Erfs <I	Unterhalb Stufe I	Sieht nicht vorhandene Färbung.	Nennt keine nachvollziehbaren oder im Hinblick auf die Fragestellung relevanten Beobachtungen.
Erfs I	Einfache Beobachtung	Die Lösung wurde leicht blau.	Nennt zwar richtige, aber nur die zu erwarten gewesen oberflächlichen Beobachtungen.
Erfs II	Gezielte Beobachtung	Die Lösung verfärbte sich von gelb zu einem kräftigen blau.	Nennt die tatsächlichen Beobachtungen präzise, auch wenn sie von Erwartungen abweichen.
Erfs III	Systematische Beobachtung	Die Lösung verfärbt sich von gelb über grün bis hin zu einem dunklen blau. Beim schneller Zugabe der Maßlösung war der Farbumschlag sehr plötzlich, wohingegen sich bei einer langsamen Zugabe einzelne Farbnuancen erkennen ließen.	Beobachtet differenziert, berücksichtigt <u>mehrere Durchläufe</u> und erkennt mögliche Einflussgrößen.

Dtn <I	Unterhalb Stufe I	-	Notiert keine Messwerte.
Dtn I	Einfach Notation	11, 12.	Notiert Messwerte unsystematisch oder mit falschen Einheiten.
Dtn II	Strukturierte und vollständige Notation	Bürette Start: 18 ml; Bürette Endstand: 10,8 ml.	Ordnet die gewonnen Rohdaten nachvollziehbar mit Einheiten.

Dtn III	Präzise und reflektierte Notation	Verbrauch Maßlösung: 11mL, Beginn eines leichten Farbumschlags: bei 10,8 ml. In der ersten Titration hat sich das Volumen in der Bürette um 11 ml verändert, wohingegen im zweiten Durchlauf 10,8 ml benötigt, wurden	Notiert strukturierte, ausführliche und detaillierte Messwerte mit den richtigen Einheiten und berücksichtigt <u>mehrere Durchläufe</u> .
---------	-----------------------------------	---	---

Ergebnisse und Auswertung

Ergb <I	Unterhalb Stufe I	Die Flüssigkeit reagiert.	Nennt keine oder hinsichtlich der Fragestellung und Beobachtung relevante Erklärungen/Deutungen.
Ergb I	Ergebnissen	Die gelbliche Färbung zeigt, dass eine saure Lösung vorliegt.	Nennt grundlegende, aus den Beobachtungen ableitbare Ergebnisse/Deutungen ohne ausführliche fachliche Erläuterungen bezüglich der Titration.
Ergb II	Fachbezug	Beim Umschlagpunkt des Indikators liegen die Stoffmenge der Säure und Base im stöchiometrischen Verhältnis (1:1) vor.	Erklärt präzise die wesentlichen Ergebnisse mit Bezug zum Fachwissen der Titration.
Ergb III	Schlussfolgerungen	Am Äquivalenzpunkt kann mithilfe des zugegebenen Volumens einer Base bekannter Konzentration die Konzentration einer unbekannten Säure exakt berechnet und bestimmt werden.	Reflektiert die Ergebnisse, indem generalisierende, anwendungsbezogene Aussagen getroffen/Schlussfolgerungen gezogen werden.

Re <I	Unterhalb Stufe I	-	Rechnet nicht oder zeigt inhaltlich nicht relevante Rechnungen bezüglich der Aufgabenstellungen.
Re I	Ansatz mit grundlegenden Fehlern	$n = c \cdot V$ $n = 25 \cdot 0,1 = 2,5$	Ein <u>Rechenansatz</u> ist erkennbar, aber konzeptionell fehlerhaft. (falsches Umstellen von Formeln, falsche Anwendung des Rechenansatzes)
Re II	Teilweise korrekte Anwendung	$n(\text{Säure}) = n(\text{Base})$ $n = c \cdot V$ $c(\text{Säure}) \cdot V(\text{Säure}) = c(\text{Base}) \cdot V(\text{Base})$ $c(\text{Säure}) = \frac{c(\text{Base}) \cdot V(\text{Base})}{V(\text{Säure})}$ $c(\text{Säure}) = \frac{1 \frac{\text{mol}}{\text{L}} \cdot 25\text{mL}}{10\text{mL}}$	Rechnet weitestgehend korrekt. Die Formel wird richtig gewählt und angewendet, allerdings weist die Rechnung kleinere Fehler bezüglich Einheiten, eingesetzten Werten oder der Endgröße auf.

Re III	Richtige und vollständige Berechnung	$n(\text{Säure}) = n(\text{Base})$ $n = c \cdot V$ $c(\text{Säure}) \cdot V(\text{Säure}) = c(\text{Base}) \cdot V(\text{Base})$ $c(\text{Säure}) = \frac{c(\text{Base}) \cdot V(\text{Base})}{V(\text{Säure})}$ $c(\text{Säure}) = \frac{1 \frac{\text{mol}}{\text{L}} \cdot 0,025\text{L}}{0,01\text{L}}$	Rechnet korrekt inklusive aller Zwischenschritte. Die Berechnung ist strukturiert und nachvollziehbar.
--------	--------------------------------------	---	--

Sym <I	Unterhalb Stufe I	-	Gibt keine Reaktionsgleichung an.
Sym I	Fehlerhafte und unvollständige Gleichung	$\text{HCl} + \text{NaOH} \rightarrow \text{NaOH}_2^+ + \text{Cl}$	Die Reaktionsgleichung enthält Fehler.
Sym II	Prinzipiell korrekte Gleichung	$\text{HCl} + \text{NaOH} \rightarrow \text{NaCl} + \text{H}_2\text{O}$	Gibt eine korrekte Reaktionsgleichung ohne Aggregatzustände an.
Sym III	Vollständige und korrekte Gleichung	$\text{HCl}_{(\text{aq})} + \text{NaOH}_{(\text{aq})} \rightarrow \text{NaCl}_{(\text{aq})} + \text{H}_2\text{O}_{(\text{l})}$	Gibt eine korrekte und vollständige Reaktionsgleichung mit Aggregatzuständen an. Zudem wird ein konzeptuelles Verständnis der Protonenübertragungs-Reaktion offenbart.

Urteil über Erfolg

Urt <I	Unterhalb Stufe I	Die blaue Farbe zeigt an das es zu basisch ist.	Urteilt nicht oder gibt ein nicht aufgabenbezogenes oder nicht belegbares Urteil an.
Urt I	Bestätigung	Die Konzentration beträgt 1 mol/L.	Bennent nur das Ergebnis, beurteilt dieses allerdings nicht hinsichtlich der erforderten/erwarteten Konzentration.
Urt II	Urteil	Die Konzentration beträgt 1 mol/L und liegt somit über dem erforderlichen Wert.	Gelangt zu einem nachvollziehbaren Urteil, indem das Ergebnis genannt und <u>hinsichtlich der erfordernten Konzentration eingeordnet</u> wird.

Urt III	Verallgemei- nerndes Urteil	Die gemessene Konzentration liegt über dem Sollwert und kann folglich ätzende oder augen- schädliche Effekte ausüben. Aus diesem Grund muss die Konzentration weiter verdünnt wer- den.	Diskutiert darüber hinaus Folgen und Lösungen hinsichtlich des Ergebnisses.
---------	--------------------------------	---	--

Protokollieren

Prtkl <I	Unterhalb Stufe I	Beobachtung: Die Lösung hat sich verändert, also ist es neutral. Deutung: Die Flüssigkeit re- agiert.	Protokolliert nicht oder vermischt Aspekte der Be- obachtung (intersubjektiv überprüfbar) und Deu- tung (Verallgemeinerung/Bewertung).
Prtkl I	Rudimentär	Beobachtung: Die Lösung wurde leicht blau. Deutung: Die gelbliche Färbung zeigt, dass eine saure Lösung vorliegt.	Protokolliert rudimentär, aber formal korrekt; strukturiert Protokoll sachgemäß, aber inhaltlich oberflächlich.
Prtkl II	Adäquat	Beobachtung: Die Lösung verfärbte sich von gelb zu einem kräftigen blau. Das Volumen hat sich in der Bürette um insgesamt 7,2 ml verändert. Deutung: Beim Umschlagpunkt des Indi- kators liegen die Stoffmenge der Säure und Base im stöchiometrischen Verhältnis (1:1) vor.	Protokolliert alle wesentlichen Aspekte so, dass das Experiment nachvollziehbar ist. Diese Ausfüh- rungen werden durch Rechnungen und Reaktions- gleichungen unterfüttert.
Prtkl III	Umfassend	Beobachtung: Die Lösung verfärbt sich von gelb über grün bis hin zu einem dunklen blau. Beim schneller Zugabe der Maßlösung war der Farbumschlag sehr plötzlich, wohingegen sich bei einer langsamen Zugabe einzelne Farbnuancen erkennen ließen. In der ersten Titration hat sich das Volumen in der Bürette um 10 ml verändert, wohingegen im zweiten Durchlauf 10,8 ml benötigt wurden. Deutung: Am Äquivalenzpunkt kann mithilfe des zugegebenen Volumens ei- ner Base bekannter Konzentration die Konzentration einer unbekannten Säure exakt berechnet und bestimmt werden. Bei Beginn der Reaktion liegt eine hohe Konzentration an H^+ -Ionen vor. Aus diesem Grund zeigt der Indikator eine farblose Färbung.	Protokolliert vollständig, präzise und klar und führt reflektiert kritische Gedanken auf.

Standardisiertes Feedback zum Protokoll

ID	Kategorie	Standardisiertes Feedback
Fachsprache und experimentenspezifisches Wissen		
F s <I	Animismen	Du beschreibst und erklärst die Titration sprachlich unzureichend. Versuche stattdessen öfters Fachbegriffe wie „Säure“, „Base“ und „Indikator“ zu verwenden, um deine Erklärungen präziser und verständlicher zu formulieren.
F s I	Alltagssprache	Du verwendest ab und zu Fachbegriffe wie „Beispiel A“ und „Beispiel B“, das ist gut. Um noch genauer zu sein, könntest du Begriffe wie „Äquivalenzpunkt“, „Maßlösung“, „Probelösung“, „Oxonium-Ionen“ und „Hydroxid-Ionen“ einsetzen um die chemischen Prozesse noch präziser erklären und benennen zu können.
F s II	Fachausdrücke	Du verwendest eine angemessene Fachsprache, wie zum Beispiel „Beispiel A“ und „Beispiel B“, das ist sehr gut. Um deine Erklärungen und Aussagen noch präziser zu äußern könntest du die Neutralisationsreaktion als Donator-Akzeptor-Prinzip berücksichtigen und damit die ablaufende Reaktion noch kleinschrittiger erläutern.
F s III	Denkweise	Du erklärst die Titration als Neutralisationsreaktion basieren auf dem Donator-Akzeptor-Prinzip sehr ausführlich und präzise, was zeigt, dass du die Reaktion sehr gut verstanden hast. Weiter so!
C h <I	Unterhalb Stufe I	Du benennst die verwendeten Chemikalien noch nicht korrekt, da du zum Beispiel „Beispiel A“ schreibst. Versuch auf die korrekte Benennung zu achten und die Begriffe „Salzsäure“ und „Natronlauge“ gezielt zu verwenden.
C h I	Chemikalien Benennen	Du benennst die Chemikalien „Salzsäure“ und „Natronlauge“ in deinem Protokoll korrekt, das ist sehr gut! Versuch zusätzlich die jeweiligen Eigenschaften der Chemikalien zu nennen und genauer zu erklären, warum in der Titration Säuren und Basen verwendet werden.
C h II	Chemikalien erläutern	Du benennst die Chemikalien korrekt und begründest ihren Einsatz in der Titration. Das ist sehr gut! Versuch als nächstes genauer über die Anwendung dieser Chemikalien zu reflektieren, indem du beispielsweise begründest, warum während der Titration die Maßlösung langsam hinzugegeben werden sollte.
C h III	Chemikalien reflektieren	Du benennst und reflektierst die in der Titration verwendeten Chemikalien, indem du beispielsweise den genauen Einsatz der Maßlösung erklärst und begründest, weshalb die Maßlösung langsam zugegeben werden muss. Das ist sehr gut, weiter so!
M t <I	Unterhalb Stufe I	Du benennst die verwendeten Materialien noch nicht korrekt oder präzise, da du zum Beispiel „Beispiel A“ schreibst. Versuch auf die korrekte Benennung der Materialien zu achten und die Begriffe gezielt zu verwenden.
M t I	Geräte und Materialien benennen	Du benennst die Materialien in deinem Protokoll korrekt, das ist sehr gut! Versuch zusätzlich die jeweiligen Einsatzzwecke der Materialien zu nennen und genauer zu erklären, warum sie in der Titration verwendet werden.
M t II	Geräte und Materialien erläutern	Du benennst die Materialien korrekt und begründest ihren Einsatz in der Titration. Das ist sehr gut! Versuch als nächstes genauer über die Anwendung dieser Materialien zu reflektieren, indem du beispielsweise begründest, warum die Bürette vor dem Einsatz hinsichtlich Luftblasen geprüft werden sollte.
M t III	Geräte und Materialien reflektieren	Du benennst und reflektierst die in der Titration verwendeten Materialien umfassend, indem du mögliche Fehlerquellen wie Luftblasen in der Bürette benennst und diskutierst. Das ist sehr gut, weiter so!

Beobachtung		
Erfs <I	Unterhalb Stufe I	Du nennst leider keine genauen Beobachtungen bezüglich der Titration. Ein guter Start wäre bei der nächsten Titration auf die Farbveränderung des Indikators während der Zugabe der Maßlösung zu achten.
Erfs I	Einfache Beobachtung	Du nennst schon einfache Beobachtungen wie die Farbe der Lösung nach der Titration, das ist sehr gut! Versuch im nächsten Schritt den Farbverlauf der Lösung noch präziser zu beschreiben und einzelne Farbnuancen mit einzubeziehen.
Erfs II	Gezielte Beobachtung	Sehr gut, du hast deine Beobachtungen klar und präzise beschrieben! Im nächsten Schritt könntest du deine Beobachtungen vergleichend analysieren, indem du die <u>Titration mehrfach durchführst</u> . Dadurch kannst du eventuelle Abweichungen benennen als auch die Zuverlässigkeit und Genauigkeit deiner Beobachtungen belegen.
Erfs III	Systematische Beobachtung	Super, du beschreibst deine Beobachtungen der Titration sehr präzise und genau. Indem du die Titration mehrfach durchgeführt und deine Beobachtungen verglichen und analysiert hast, hast du die Zuverlässigkeit und Genauigkeit deiner Beobachtungen erhöht. Weiter so!
Dtn <I	Unterhalb Stufe I	Du hast leider noch keine vollständigen oder korrekten Messwerte notiert. Versuche beim nächsten Mal die Volumenangaben der Bürette vor und nach der Titration anzugeben.
Dtn I	Einfach Notation	Du notierst schon erste Messwerte, wie „Beispiel A“, das ist gut. Achte beim nächsten Mal darauf, dass du die Messwerte strukturiert und mit den richtigen Einheiten aufschreibst, sodass man nachvollziehen kann, wofür dieser Wert jeweils steht. Achte auch darauf die Differenz aus deinen Messwerten zu berechnen und strukturiert aufzuschreiben, um das verbrauchte Volumen der Maßlösung bestimmen zu können.
Dtn II	Strukturierte und vollständige Notation	Super, du hast deine Messwerte nachvollziehbar und klar notiert, was eine gute Grundlage für die Auswertung bietet. Für deine nächste Titration könntest du noch auf eine präzisere und ausführlichere Notierung deiner Messwerte achten, indem du beispielsweise dokumentierst, ab welchem Volumen eine leichte Verfärbung der Lösung erkennbar ist, bis es zum letztendlich starken Farbumschlag kommt oder die Titration mehrfach durchführst, um das benötigte Volumen der Maßlösung präziser bestimmen zu können.
Dtn III	Präzise und reflektierte Notation	Sehr schön, deine Messwerte sind sehr präzise und detailliert, was dein genaues und zuverlässiges Arbeiten beweist. Mach weiter so!
Ergebnisse und Auswertung		
Ergb <I	Unterhalb Stufe I	Leider nennst du keine genauen Erklärungen deiner gesammelten Beobachtungen. Versuch zunächst die grundlegenden Ergebnisse aus deinen Beobachtungen abzuleiten. Versuch also genauer zu erklären was passiert ist und warum. Was bedeutet es, wenn sich die Farbe verändert? Welche Stoffe reagieren in der Titration miteinander?

Ergb I	Ergebnisnennung	Du nennst aus deinen Beobachtungen grundlegend ableitbare Ergebnisse und Deutungen, das ist gut. Im nächsten Schritt solltest du versuchen diese Erklärungen mithilfe deines Fachwissens ausführlicher und präziser zu erklären. Beziehe dich hierbei auf dein <u>Fachwissen zur Titration</u> und mach neben der Funktion und dem Ablauf der Titration auch den Zusammenhang zur Rechnung und Reaktionsgleichung in deiner Deutung transparent.
Ergb II	Fachbezug	Du erklärst deine Beobachtungen präzise und nutzt dabei das wesentliche Fachwissen auf angemessenem Niveau. Besonders positiv fällt auf, dass du relevante Aspekte der Titration erkannt und diese klar sowie verständlich benannt hast. Deine Beschreibungen zeigen, dass du sowohl den Ablauf des Experiments als auch die zugrunde liegenden chemischen Prozesse gut nachvollziehen kannst. Im nächsten Schritt wäre es sinnvoll, wenn du aus deiner Deutung allgemeinere Schlussfolgerungen ableitest und die Rahmenbedingungen des Versuchs kritisch reflektierst. Warum ist es wichtig, dass die Konzentration der Maßlösung bekannt ist? Weshalb ist bei langsamen Hinzutropfen der Maßlösung bereits eine leichte Färbung sichtbar?
Ergb III	Schlussfolgerungen	Deine Deutung und Erklärung des Versuchs ist sehr präzise und strukturiert. Du nutzt dein Fachwissen auf einem hohen Niveau umfassend! Indem du deine Ergebnisse reflektierst und generalisierende anwendungsbezogene Aussagen triffst zeigst du, dass du die Bedeutung des Ergebnisses umfassend verstanden hast. Sehr gut!
Re <I	Unterhalb Stufe I	Du hast bisher noch keine Berechnung der Konzentration durchgeführt. Diese Berechnung ist jedoch ein zentraler Bestandteil der Titration, da sie es dir ermöglicht, die unbekannte Konzentration der analysierten Lösung zu ermitteln. Nutze hierfür die folgenden Gleichungen: 1: $n(\text{Säure}) = n(\text{Base})$ 2: $n = c \cdot V$ Setze die zweite Gleichung in die erste ein, sodass sich folgende Beziehung ergibt: $c(\text{Säure}) \cdot V(\text{Säure}) = c(\text{Base}) \cdot V(\text{Base})$ Nun kannst du alle dir bekannten Werte – die Konzentration und das gemessene Volumen der Maßlösung sowie das Volumen der Probelösung – einsetzen und die unbekannte Konzentration berechnen.
Re I	Ansatz mit grundlegenden Fehlern	Du hast einen guten Rechenansatz gemacht. Leider machst du noch einige Fehler bei der Anwendung dieser Formeln. Achte daher darauf die Formeln richtig zu verwenden und die Formel nach der gesuchten Konzentration umzustellen. Nutze hierfür die folgenden Gleichungen: 1: $n(\text{Säure}) = n(\text{Base})$ 2: $n = c \cdot V$ Setze die zweite Gleichung in die erste ein, sodass sich folgende Beziehung ergibt: $c(\text{Säure}) \cdot V(\text{Säure}) = c(\text{Base}) \cdot V(\text{Base})$ Nun kannst du alle dir bekannten Werte – die Konzentration und das gemessene Volumen der Maßlösung sowie das Volumen der Probelösung – einsetzen und die unbekannte Konzentration berechnen.
Re II	Teilweise korrekte Anwendung	Sehr gut! Du hast die Formel weitestgehend korrekt angewendet. Achte darauf, dass du alle Zwischenschritte dokumentierst, die Einheiten bei der Berechnung nicht vergisst und das Volumen stets in die Liter-Einheit umrechnest.
Re III	Richtige und vollständige Berechnung	Super! Du hast die Berechnung korrekt durchgeführt und die Zwischenschritte nachvollziehbar und strukturiert notiert. Mach weiter so!

Sym <I	Unterhalb Stufe I	Leider hast du bisher keine Reaktionsgleichung der Titration angegeben. Versuch dich nochmals an die Neutralisationsreaktion zu erinnern, bei der als Produkte Wasser und ein Salz gebildet werden. Die Säure überträgt dabei als Protonendonator das Proton an die Base, die als Protonenakzeptor fungiert.
Sym I	Fehlerhafte und unvollständige Gleichung	Du hast einen guten Ansatz für eine Reaktionsgleichung gemacht. Leider enthält diese noch einige Fehler. Achte beim nächsten Mal darauf, dass die Reaktion auf der Neutralisationsreaktion basiert. Demnach wird ausgehend von Salzsäure (HCl) und Natronlauge (NaOH) Wasser, als auch Salz bei der Reaktion gebildet.
Sym II	Prinzipiell korrekte Gleichung	Sehr gut, du hast eine korrekte Reaktionsgleichung aufgestellt und zeigst damit, dass du das Prinzip der Säure-Base-Reaktion richtig verstanden hast! Achte beim nächsten Mal noch darauf die Aggregatzustände der jeweiligen Stoffe mit anzugeben damit deine Reaktionsgleichung vollständig ist.
Sym III	Vollständige und korrekte Gleichung	Sehr gut, du hast eine vollständige und korrekte Reaktionsgleichung aufgestellt. Das zeigt, dass du das Prinzip der Säure-Base-Reaktion im Kontext der Titration gut verinnerlicht und verstanden hast. Das ist toll, mach weiter so!

Urteil und Fazit

Urt <I	Unterhalb Stufe I	Du hast noch kein belegbares Urteil bzw. Fazit aus der Titration gezogen. Versuche das Ergebnis deiner Titration hinsichtlich der Fragestellung kurz zu benennen. Bewerte dieses Ergebnis auch im Kontext der Aufgabe mithilfe der Zusatzinformationen.
Urt I	Bestätigung	Du hast dein Ergebnis aus der Titration hinsichtlich der Fragestellung kurz benannt, das ist gut. Versuche im nächsten Schritt dieses Ergebnis im Kontext der Aufgabe mithilfe der Zusatzinformationen zu bewerten und richtig einzuordnen.
Urt II	Urteil	Sehr gut, du hast dein Ergebnis aus der Titration kurz benannt und im Kontext mithilfe der Zusatzinformationen richtig eingeordnet. Versuche im nächsten Schritt noch mögliche Folgen und Lösungen dieses Ergebnisses zu diskutieren.
Urt III	Verallgemeinerndes Urteil	Sehr gut, du hast dein Ergebnis umfassend beurteilt und auch mögliche Folgen und Lösungen diskutiert. Weiter so!

Protokollieren

Prtkl <I	Unterhalb Stufe I	Dein Protokoll ist in Teilen noch nicht ganz klar und vollständig. Achte künftig darauf, Beobachtungen und Ergebnisse sauber voneinander zu trennen. Wichtig ist dabei, dass du berücksichtigst, dass sich Beobachtungen ausschließlich auf das beziehen, was du direkt sehen, hören oder riechen kannst. Erst in der Auswertung bzw. Deutung beschreibst du, was deine Beobachtungen bedeuten und welche chemischen Vorgänge diese erklären.
----------	-------------------	---

Prtkl I	Rudimentär	Du hast schon wichtige Beobachtungen und Ergebnisse in deinem Protokoll notiert. Allgemein sind diese allerdings noch recht oberflächlich. Versuche noch mehr ins Detail deiner Beobachtungen und Erklärungen zu gehen, um das Experiment umfassend und präzise beschreiben und erklären zu können.
Prtkl II	Adäquat	Sehr gut, du hast in deinem Protokoll alle wesentlichen Aspekte dokumentiert. Du trennst gut zwischen der Ebene des Beobachtbaren und des Erklärbaren. Im nächsten Schritt könntest du deine Beobachtungen vergleichend analysieren, indem du die Titration mehrfach durchführst. Dadurch kannst du eventuelle Abweichungen benennen als auch die Zuverlässigkeit und Genauigkeit deiner Beobachtungen belegen und eine präzisere Deutung und Erklärung geben.
Prtkl III	Umfassend	Sehr gut, dein Protokoll ist sehr genau, klar und fachlich richtig! Das ist richtig stark und darauf kannst du stolz sein, mach weiter so!

Ergebnisdarstellung für das Protokoll

Prä-Erhebung: X; Post-Erhebung: X

	SuS 1	SuS 2	SuS 3	SuS 4	SuS 5	SuS 6	SuS 7	SuS 8	SuS 9	SuS 10	SuS 11	SuS 12	SuS 13
Fs <I													
Fs I	XX	XX	X	X	XX	XX	X	X			X		XX
Fs II			X	X			X	X	XX	XX	X	XX	
Fs III													
Σ Veränderung der Kompetenz	0	0	+1	+1	0	0	-1	+1	0	0	+1	0	0
Ch <I							X					X	
Ch I	XX	XX	XX	XX	XX	XX	X	XX	XX	XX	XX	X	XX
Ch II													
Ch III													
Σ Veränderung der Kompetenz	0	0	0	0	0	0	+1	0	0	0	0	+1	0
Mt <I		X					X		X			X	
Mt I	XX	X	XX	XX	XX	XX		XX	X	X	XX	X	XX
Mt II							X			X			
Mt III													
Σ Veränderung der Kompetenz	0	+1	0	0	0	0	+2	0	-1	+1	0	+1	0
Erfs <I					X								X
Erfs I					X		X	X	X				X
Erfs II	XX	XX	XX	XX		XX	X	X	X	XX	XX	XX	
Erfs III													
Σ Veränderung der Kompetenz	0	0	0	0	-1	0	+1	-1	-1	0	0	0	-1

Dtn <I				X	X	XX							
Dtn I		X		X				XX	X	X			
Dtn II	XX	X	XX		X		XX		X	X	XX	XX	XX
Dtn III													
Ergb <I				X		X		X					
Ergb I	XX	XX	X	X	XX	X	XX	X	X	XX	XX	XX	XX
Ergb II			X						X				
Ergb III													
Re <I			X		XX		X						
Re I		X	X	XX		XX	X	X			X		X
Re II	X									X		XX	X
Re III	X	X						X	XX	X	X		
Sym <I				X	XX	XX			X		X		
Sym I		X	XX	X				X					
Sym II							XX	X	X	X		XX	X
Sym III	XX	X								X	X		X
Urt <I		X	X	XX	XX		X			X	X		X
Urt I	X		X				X						

Urt II	X	X				XX		X	XX	X	X		X
Urt III								X				XX	
Prtkl <I												XX	
Prtkl I	XX	X	X	XX	XX	XX	X	XX					XX
Prtkl II		X	X				X		XX	XX		XX	
Prtkl III													
Σ Veränderung der Kompetenz	0	+1	+1	0	0	0	-1	0	0	0	0	0	0

UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING (UDL) IN DER INKLUSIVEN GRUNDSCHULE

Eine Analyse der Lernumgebung & Lernmaterialien im Fach Deutsch

Betreut durch: Svea Corban, Dr.' Sandra Lammerding & Prof. Dr. René Schroeder (IUS-Kooperationsseminar, Fach Deutsch)

Abstract

Mit der Unterzeichnung und Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonventionen (UN-BRK) im Jahr 2009 hat Deutschland sich dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem zu schaffen, das allen Schüler*innen unabhängig von ihren individuellen Bedürfnissen gerecht wird. Dies erfordert flexible, barrierefreie Lernumgebungen, die Inklusion fördern, ohne durch Überdifferenzierung Ausgrenzung zu verstärken. Das Konzept des Universal Design for Learning (UDL) bietet hierfür einen Rahmen, der zielgerichtetes, reflektiertes und strategisches Lernen ermöglicht. UDL geht davon aus, dass alle Schüler*innen an einem Lerngegenstand partizipieren können, sofern dieser barrierefrei gestaltet ist und individuelle Freiräume bietet. Die Heliosschule, eine Praxisschule der Universität zu Köln, verfolgt das Ziel, eine inklusive Lernumgebung für alle Schüler*innen zu realisieren. Im Mittelpunkt steht die ganzheitliche, individualisierte Förderung der Schüler*innen. Das Studienprojekt wurde an dieser Schule umgesetzt und geht der Frage nach „Inwieweit wird das Konzept des Universal Design for Learning in der Heliosgrundschule umgesetzt, und inwiefern können Lernangebote barrierefrei genutzt werden?“. Zur Beantwortung dieser Frage wurde ein zweistufiges Untersuchungsdesign gewählt: eine systematische, teilnehmende Fremdbeobachtung im Unterricht sowie eine Dokumentenanalyse der verwendeten Unterrichtsmaterialien im Fach Deutsch. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass UDL im Fach Deutsch in den Bereichen Selbstbestimmtes Lernen und Schreibzeit besonders deutlich umgesetzt wird. Die Materialien allein geben wenig Aufschluss über das Konzept und müssen in dem Unterrichtskontext eingesetzt betrachtet werden, um UDL-Prinzipien tatsächlich aufzuweisen. Somit ist sind der Gesamtkontext und die Einbettung der Materialien in didaktisch aufgearbeiteten Unterricht entscheidend. Darüber hinaus konnte aufgedeckt werden, dass UDL insbesondere in der Unterrichtsplanung und Aufdeckung von Barrieren einen Mehrwert bieten kann.

1. Kontextualisierung

Die Heliosschule ist eine Praxisschule der Universität zu Köln, welche als ganzheitliche Innovations- und Kooperationsschule gilt. Das erklärte Ziel ist es, eine Schule für alle mit allen zu schaffen. Im Kern geht es darum, Schüler*innen ganzheitlich, individualisiert und auf persönlicher Ebene zu fördern. Dafür werden auch Expert*innen aus anderen Bereichen in die Schule eingeladen. Momentan ist die Schule noch im Aufbau. In den nächsten Jahren wird sie jedoch die 1. bis 13. Klasse abdecken und in ein gemeinsames, offen und innovativ gestaltetes Gebäude umziehen (vgl. Team der Heliosschule, 2024).

Mit der Unterzeichnung und Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonventionen (UN-BRK) im Jahr 2009 hat Deutschland sich dazu verpflichtet, inklusive Schulbildung für alle Schüler*innen zu ermöglichen (vgl. UN-BRK, Art. 24). Dabei funktioniert es nicht, Schüler*innen mit einem Förderbedarf einfach in das bestehende System zu stecken, so wie es aktuell viel praktiziert wird (Moser, 2013, S. 9 f.). Vielmehr ist ein flexibles, offenes und barrierefrei gestaltetes Schulsystem, in dem alle Schüler*innen mit ihren individuellen Bedürfnissen gut lernen können, erforderlich. Klassen sind immer heterogen und mit der Inklusion werden sie noch heterogener. Deshalb braucht es innovative Ansätze, bei denen alle Schüler*innen bedacht werden und es gleichzeitig nicht zu einer Überdifferenzierung kommt, die in der Praxis überhaupt nicht umsetzbar ist und letztendlich mehr zu Ausgrenzung als zu Inklusion führt.

Universal Design for Learning (UDL) verbindet diese Forderungen in sich und schafft einen Rahmen, in dem Schüler*innen zielgerichtet, reflektiert und strategisch lernen können. Es wird davon ausgegangen, dass grundsätzlich alle Schüler*innen an einem Lerngegenstand lernen können, solange dieser barrierefrei gestaltet ist und eigene Freiräume zur Ausarbeitung bietet (vgl. Meyer, Rose & Gordon, 2014, o. S.).

Aufgrund dessen, dass die Heliosschule ein sehr innovatives und wissenschaftlich untermauertes Konzept besitzt, liegt die Vermutung nahe, dass dort UDL in einigen Bereichen umgesetzt wird, wenngleich es auch vielleicht nicht direkt so benannt wird. Dies wird in diesem Forschungsprojekt genauer untersucht. Die Forschungsfrage lautet deshalb:

Inwieweit wird das Konzept des Universal Design for Learning in der Heliosgrundschule umgesetzt, und inwiefern können Lernangebote barrierefrei genutzt werden?

Dabei konnte aufgrund der Rahmenbedingungen nicht das gesamte UDL betrachtet werden. Vielmehr wurden einige, gut beobachtbare Punkte herausgegriffen, die dann im Praxisfeld Schule untersucht werden konnten. Das Ziel war es, herauszuarbeiten ob und wenn ja, inwiefern UDL die barrierefreie Nutzung von Lernmaterialien für inklusiv beschulten Schüler*innen erhöhen kann. Auch für die Heliosschule kann diese Forschungsarbeit als Grundlage für eine weiterführende Auseinandersetzung mit UDL dienen, da bisher vorhandene Studien bereits die Wirksamkeit in Bezug auf Barrierefreiheit und Teilhabechancen an inklusiven Schulen belegen (vgl. Capp, 2017, S. 805). Daher kann es für Mitarbeiter*innen der Heliosschule interessant sein, inwiefern das Konzept schon umgesetzt wird und an welchen Stellen Potential zur Nachbesserung besteht.

Zur Erhebung des Studienprojektes wurde eine systematische Beobachtung durchgeführt, die zwei Forschungsteile umfasst (vgl. Hoffmann, 2018, S. 156). Das Untersuchungsdesign besteht zum einen aus einem Beobachtungsteil, bei dem eine interne teilnehmende Fremdbeobachtung im Feld ohne Stimulus mit einer standardisierten, unvermittelten, manuellen Protokollierung durchgeführt wurde (vgl. Ophuysen, Bloh & Gehrau, 2017, S. 23). Zum anderen umfasst das Untersuchungsdesign eine Dokumentenanalyse zur Untersuchung von Unterrichtsmaterialien. Dabei wurden Feldmaterialien, genauer gesagt Unterrichtsmaterialien, im Hinblick auf die Anwendung von UDL untersucht. Das Ziel ist die

Herausarbeitung von Überlappungen zwischen UDL, den Ergebnissen der Beobachtungen und dem Unterrichtsmaterial (vgl. Hoffmann, 2018, S. 153).

Am Ende der Untersuchung erfolgt eine Zusammenfassung des Forschungsprozesses sowie der Forschungsergebnisse, es werden mögliche Herausforderungen betrachtet und ein Ausblick auf daraus resultierende Untersuchungen angeregt. Das Rollenverständnis der Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte ist, dass sie alle vor den Schüler*innen gleichgestellt sind und mit ihnen auf Augenhöhe interagieren. Daher werden sie in dieser Arbeit als Lernbegleitungen oder Lehrpersonen beschrieben, sofern die spezifische Berufsbezeichnung keine Relevanz für die Betrachtung hat.

2. Theoretischer Rahmen

Das Konzept Universal Design for Learning (UDL) wurde in den 1990er Jahren von der Non-Profit-Organisation CAST entwickelt und seitdem immer wieder überarbeitet (vgl. Meyer, Rose & Gordon, 2014, o. S.). Die Grundlage des Teams war dabei die neurowissenschaftliche Betrachtungsweise des Lernens (vgl. ebd.). Im Rahmen der Guidelines heißt es: „The goal of UDL is learner agency that is purposeful & reflective, resourceful & authentic, strategic & action-oriented“ (CAST, 2024). Das bedeutet, dass Lehrkräfte mithilfe der von CAST entwickelten Leitlinien die Unterrichtsplanung mit Variabilität zwischen den Schüler*innen und einem flexiblen Lehrplan gestalten können (vgl. Meyer, Rose & Gordon, 2014, o. S.). Das Konzept ist dabei von Beginn an auf inklusiven Unterricht ausgelegt worden, um Barrieren abzubauen und Teilhabe für alle Schüler*innen zu ermöglichen (vgl. Galkienė & Monkevičienė, 2021, S. 4).

In den Guidelines 3.0 von CAST werden der Aufbau und die Struktur des Konzeptes sichtbar (vgl. CAST, 2024). Sie umfassen drei Prinzipien, die die verschiedenen neurologischen Ebenen des Lernens abdecken sollen (vgl. Galkienė & Monkevičienė, 2021, S. 4). Die Prinzipien sind erstens Engagement, wo es um die Interessen, das Durchhaltevermögen und das selbstregulierte Lernen geht. Representation, ist das zweite Prinzip, welches näher auf die Perzeption, die Sprache und das Verständnis von Lerninhalten eingeht. Das dritte Prinzip ist Action and Expression, wo Wahlmöglichkeiten von verschiedenen Handlungen, Kommunikation und exekutiven Funktionen eingegangen wird (vgl. CAST, 2024).

Auf der Website von CAST wird UDL folgendermaßen beschrieben: „Universal Design for Learning (UDL) is a framework to improve and optimize teaching and learning for all people based on scientific insights into how humans learn“ (CAST, 2024). Es wird davon ausgegangen, dass selbst in der homogensten Lerner*innengruppe alle individuell denken und lernen, weshalb Schüler*innen die Möglichkeit erhalten sollten, verschiedene Lernwege, -strategien und -vorgänge auszuprobieren und die für sich passenden Methoden zu entdecken (vgl. Galkienė & Monkevičienė, 2021, S. 7).

Dadurch unterscheidet sich UDL auch von dem Konzept der Differenzierung. Bei Differenzierung geht es darum, die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen zu kennen und auf sie zugeschnittene Lernmaterialien zu erstellen. Im Gegensatz dazu geht es bei UDL auch darum die Bedürfnisse zu kennen, allerdings sollten die Materialien so angelegt werden, dass sie von grundsätzlich allen Schüler*innen unabhängig von ihren Bedürfnissen genutzt werden können (vgl. ebd. S. 8 f.).

Im deutschsprachigen Raum ist das Konzept noch wenig verbreitet, wohingegen es in der amerikanischen sonderpädagogischen, inklusiven Bildung bereits einen festen Platz in der Forschung hat (vgl. Biewer, 2022, S. 226 f.). Dabei sind die positiven Effekte durch diverse Studien bereits nachgewiesen (vgl. Capp, 2017, S. 805). Eine nähere Erforschung des Konzeptes im deutschen Schulsystem bietet sich durchaus an, denn das Schulsystem in

den USA unterscheidet sich in vielen Bereichen vom deutschen Schulsystem (vgl. Biewer, 2022, S. 227 f.).

Ein Konzept aus Deutschland, was UDL nahekommt, ist das des „Lernens am gemeinsamen Gegenstand“ welches ursprünglich von Georg Feuser entwickelt und von Kerstin Ziemer erweitert wurde. Es ist Teil der Entwicklungslogischen Didaktik, bei der Entwicklung in Zonen gedacht und eingeordnet wird (vgl. Feuser, 2018, S. 150 f.). Dazu dienen unter anderem Piagets und Vygotskijs Entwicklungstheorien als Grundlage (vgl. ebd., S. 156). Der Gemeinsame Gegenstand ist ein Unterrichtsgegenstand, der ein inklusives Zusammenarbeiten aller Schüler*innen, sowie deren Kooperation und Kommunikation ermöglicht (vgl. Ziemer, 2024, S. 14). Ziemer hat auf Basis des „Gemeinsamen Gegenstandes“ die „Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik“ entwickelt (vgl. ebd., S. 12). Diese umfasst fünf Dimensionen: Makrostrukturelle Aspekte, Rolle der Akteur*innen und Kooperation, Lehrpersonen und Teammitarbeiter*innen, Verhältnis zwischen Schüler*innen und dem Lerngegenstand sowie die didaktische Gestaltung von Unterricht (vgl. Ziemer, 2018, S. 93). Daraus lässt sich herleiten, dass die genannten wichtigen Theorien als Grundlage für die Entwicklung von UDL gedient haben (vgl. Böhm, 2023, S.46). Ein entscheidender Unterschied ist die innere Differenzierung, welche Ziemer im Rahmen der zweiten Dimension konzipiert (vgl. ebd. S. 126-128), die bei UDL explizit nicht angestrebt wird (vgl. Galkienė & Monkevičienė, 2021, S. 8 f.).

Auf der Website der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur (QUA-LiS) des Landesinstituts für Schule NRW wird UDL unter dem Reiter Lernförderung in inklusiven Settings aufgeführt. Dort wird es als „Grundlage der aktuellen Lernforschung zur Gestaltung flexibler, förderlicher Lernumgebungen für alle Lernenden“ bezeichnet, „so dass Barrieren für das Lernen abgebaut werden können und das eigentliche Lernen im Mittelpunkt steht“ (Landesinstitut für Schule, o.D.). Die genannten Argumente bestärken die Relevanz des Konzeptes und belegen die Bedeutung der Erforschung von UDL im deutschsprachigen Raum und somit auch die Relevanz des durchgeführten Studienprojektes.

3. Untersuchungsdesign

Das Ziel des Forschungsprojektes ist die Untersuchung der Teilhabechancen der Schüler*innen durch Unterrichtsplanung, Gestaltung von Einstiegen und Input der Lernbegleiter*innen sowie Materialien in Bezug auf die Anwendung des Konzeptes Universal Design for Learning (UDL). Die Fragestellung, der dabei nachgegangen wird, lautet:

Inwieweit wird das Konzept des Universal Design for Learning in der Heliosgrundschule umgesetzt, und inwiefern können Lernangebote barrierefrei genutzt werden?

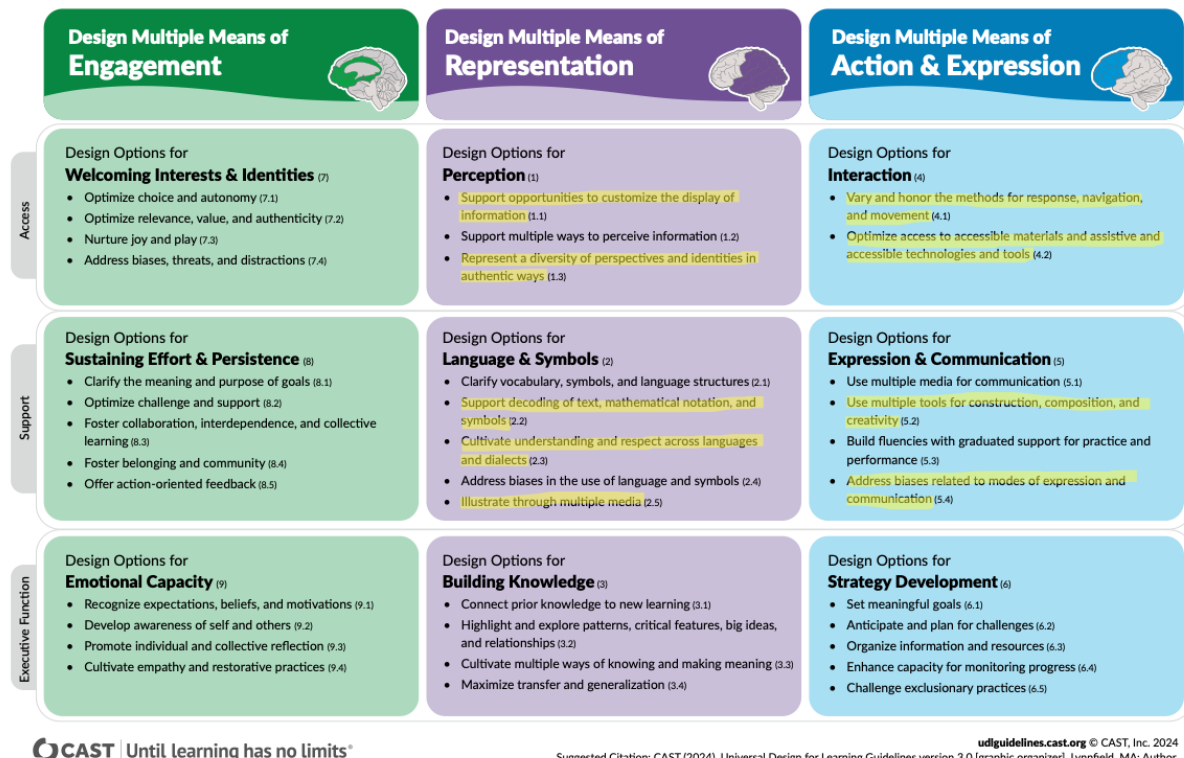
Die Inklusive Universitätsschule hat ein besonderes Schulkonzept, welches das Lernen als ganzheitliches Prinzip versteht, in dem alle beteiligten Personen Lernende sind und auf Augenhöhe zusammenarbeiten. Lehrkräfte werden Lernbegleiter*innen genannt und Vielfalt wird als Chance angesehen. Demokratiebildung und Individualität sind feste Bestandteile des Schulkonzeptes und Innovation und Wissenschaft haben eine große Bedeutung (vgl. Team der Heliosschule, 2024, Konzept).

Die Zugänglichkeit von Lerninhalten, den Erwerb von Strategien und die Möglichkeit der Partizipation bezeichnet die Heliosschule selbst als Helios Design for Learning (vgl. Bolewski, Halberkamp & Sehnbruch, 2024, Folie 14). Das zeigt bereits die Parallelen zu UDL auf und legt eine genauere Untersuchung der Umsetzung von UDL im Schulalltag nahe.

Aufgrund des zeitlichen Rahmens und der Beobachtbarkeit der Faktoren wird sich in dem Studienprojekt ausschließlich auf die Prinzipien Representation und Action and Expression fokussiert und dort konkret auf die folgenden markierten Punkte eingegangen:

The Universal Design for Learning Guidelines

The goal of UDL is **learner agency** that is purposeful & reflective, resourceful & authentic, strategic & action-oriented.



CAST | Until learning has no limits*

udlguidelines.cast.org © CAST, Inc. 2024
Suggested Citation: CAST (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0 [graphic organizer]. Lynnfield, MA: Author.

Abb. 1: The Universal Design for Learning Guidelines (Cast, 2024).

Diese ergeben sich zum einen aus der Beobachtbarkeit und zum anderen aus der Relevanz für die Aussagekraft des Studienprojekts. Der Bereich Engagement lässt sich nicht gut beobachten, da es dabei um intrasubjektive Merkmale, wie emotionale Intelligenz oder Ausdauer geht, die im Rahmen dieser Untersuchung nicht beobachtbar sind (vgl. Ophuysen, S., Bloh, B. & Gehrau, V., 2017, S. 52 f.). Bezüglich der anderen beiden Prinzipien wurden jene Bereiche ausgewählt, die sich sowohl in einer Beobachtung als auch in der Dokumentenanalyse gut abbilden lassen, damit eine größtmögliche Schnittmenge geschaffen wird (vgl. CAST, 2024). Dadurch wird die Untersuchung valider und aussagekräftiger. Nicht zuletzt wurde bei der Auswahl auch das Helios Design for Learning berücksichtigt, wo es insbesondere um die Zugänglichkeit zu Lernmaterial, den Fokus auf das Lernen für alle und die Möglichkeit sich individuell einzubringen, geht (vgl. Team der Heliosschule, 2024).

Die für das Studienprojekt ausgewählte Stichprobe umfasst eine jahrgangsgemischte Lernlandschaft. Diese besteht aus zwei Stammgruppen mit je 24 Schüler*innen aus den Klassen 1 bis 4, drei Lernbegleitungen, zwei pädagogischen Fachkräften, zwei Ergänzungskräften, drei bis vier Inklusionsbegleitungen und zwei Praxissemesterstudent*innen. Zur Erhebung des Studienprojektes wurde eine systematische Beobachtung durchgeführt, die zwei Forschungsteile umfasst (vgl. Hoffmann, 2018, S. 156). Das Untersuchungsdesign besteht zum einen aus einem Beobachtungsteil, in dem eine interne teilnehmende Fremdbeobachtung im Feld ohne Stimulus mit einer standardisierten, unvermittelten, manuellen Protokollierung durchgeführt wird (vgl. Ophuysen, Bloh & Gehrau, 2017, S. 23). Dieses Untersuchungsdesign ist besonders geeignet, da die Praktiken direkt im Feld quantitativ erhoben und so möglichst objektiv betrachtet werden können (vgl. Herzmann & König, 2023, S. 58 f.). Teilnehmend ist die Beobachtung, da fraglich ist, inwiefern eine Beobachtung tatsächlich nicht-teilnehmend sein kann, denn durch die reine Anwesenheit der beobachtenden Person kann das Geschehen im Feld beeinflusst werden

(vgl. ebd., S. 30). Der Beobachtungsbogen ist so aufgebaut, dass es zehn vorab entwickelte Items gibt, die mithilfe eines Ratings bemessen werden (vgl. Tab. 2). Die Items ergeben sich aus den oben genannten Merkmalen der UDL-Prinzipien (vgl. CAST, 2024). Dabei lassen sich die Items 1, 4, 8 und 10 dem Punkt Language and Symbols zuordnen. Die Items 2 und 9 gehören zu dem Punkt Expression and Communication. Unter den Punkt Interaction fallen die Items 3, 5, 7 und 10. Der Punkt Perception wird durch die Items 6 und 9 abgedeckt (vgl. Abb.1).



Beobachtungsbogen - Forschungsprojekt von Janina Nickel
Universal Design for Learning (UDL) in der inklusiven Grundschule: Eine Analyse der Barrierefreiheit und Inklusion durch Anwendung universeller Lernumgebung & Lernmaterialien

Beobachtungsbogen Nr.

Beobachtende Person:

Datum / Uhrzeit:

Lernform:

Fach / Thema:

	Lernumfeld ermöglicht	1	2	3	4	5	Anmerkungen
1	... ein multimediale Informationsmöglichkeiten						
2	... Nutzung visueller, taktiler und auditiver Medien						
3	... die flexible Wahl von Lernwegen						
4	... eine bestärkende und unterstützende Atmosphäre						
5	... Verfügbarkeit von barrierefreiem und für alle zugängliches Lernmaterial						
6	... Partizipation & Beteiligung der SuS						
7	... den SuS die freie Wahl von Sozialformen, in der sie arbeiten wollen						
8	... Reflexion & kritisches Denken						
9	... Sprachensible, diversitätsfördernde Kommunikation						
10	... eine barrierefreie Interaktion der SuS mit dem Lernmaterial						

Legende:

1 = nicht beobachtbar; 2 = selten / inkonsequent beobachtbar; 3 = zum Teil beobachtbar;
4 = oft gut beobachtbar; 5 = konsequente Anwendung von UDL beobachtbar

Abb. 2: Blanko Beobachtungsbogen (eigene Darstellung).

Dem Beobachtungsbogen liegt eine fünfstufige Skala zugrunde (1 = nicht beobachtbar, 2 = selten / inkonsequent beobachtbar, 3 = zum Teil beobachtbar, 4 = oft gut beobachtbar, 5 = konsequente Anwendung von UDL beobachtbar) (vgl. ebd.). Neben der Protokollierung mit dem Beobachtungsbogen werden auch Feldnotizen während der Beobachtung

gemacht, die direkt im Anschluss ausgearbeitet werden (vgl. Ophuysen, Bloh, & Gehrau, 2017, S. 41).

Mithilfe des Beobachtungsbogens werden die Lernumgebung, die Methodenvielfalt, die Kommunikation und der Einsatz von Medien untersucht. Die Beobachtung wurde innerhalb von drei Monaten in verschiedenen Lernsituationen, wie der Selbstlernzeit oder den Runden Tischen im Fach Deutsch durchgeführt. Insgesamt wurden 13 Beobachtungen durchgeführt. Die Dauer der Beobachtungen hat zur Qualitätssicherung jeweils 15–20 Minuten umfasst, da bei längeren Beobachtungsphasen die Aufmerksamkeit deutlich abnimmt (vgl. ebd. S. 59).

Zum anderen umfasst das Untersuchungsdesign eine Dokumentenanalyse zur Untersuchung von Unterrichtsmaterialien. Durch die Dokumentenanalyse wird neben dem Gesamtgeschehen auch ein Blick auf bestimmte Materialien gelegt, der einen Mehrwert in Bezug auf die Ganzheitlichkeit erbringen kann (vgl. ebd., S. 86 f.). Dabei wurden Feldmaterialien, genauer gesagt Unterrichtsmaterialien, im Hinblick auf die Anwendung von UDL untersucht. Diese wurden dem Materialschrank „Deutsch“ der Lernlandschaft entnommen. Für die Untersuchung wurden elf Unterrichtsmaterialien aus dem Fach Deutsch ausgewählt und mithilfe des Dokumentenanalysebogens analysiert. Bei der Auswahl der Materialien wurde darauf geachtet, dass die Materialien aus verschiedenen Kompetenzbereichen, wie z. B. Lesen, phonologische Bewusstheit oder Texte schreiben, stammen. Das Ziel ist die Aufdeckung von Überlappungen des Konzeptes mit dem Material (vgl. Hoffmann, 2018, S. 153). Die Materialien wurden dabei durch die Augen von UDL betrachtet und auf die ausgewählten Merkmale von UDL hin untersucht (vgl. ebd., S. 154).



Dokumentationsbogen Nr.

Fach / Thema:

	Lernmaterial	1	2	3	4	5	Anmerkungen
1	... weist verschiedene Informationsdarstellungen auf						
2	... ermutigt zur visuellen, taktilen und auditiven Mediennutzung						
3	... ermöglicht die flexible Wahl von Lösungswegen						
4	... nutzt eine bestärkende und unterstützende Wortwahl						
5	... verfügt über Hilfestellungen beim Verständnis von Begriffen, usw.						
6	... erlaubt Nutzung anderer Sprachen						
7	... lässt SuS die freie Wahl von Sozialformen, in der sie arbeiten wollen						
8	... regt zu Reflexion & kritischem Denken an						
9	... nutzt sprachensible, diversitätsfördernde Sprache						
10	... stellt Inklusion und Vielfalt dar						
11	... fördert die Nutzung verschiedener Werkzeuge für kreatives Arbeiten						

Legende:

1 = nicht vorhanden; 2 = selten / inkonsequent vorhanden; 3 = zum Teil umgesetzt;
4 = oft gut umgesetzt; 5 = konsequente Anwendung von UDL

Abb. 3: Blanko Dokumentationsbogen (eigene Darstellung).

Auch dafür wurde vorab ein Analysebogen entwickelt. Die Items sind zum Teil die gleichen, wie bei dem Beobachtungsbogen. Die Items 2, 4, 7, 8, 9 wurden aus dem Beobachtungsbogen übernommen. Item 1, 4 und 5 wurden ebenfalls übernommen, jedoch an die veränderte Analyseform angepasst. Als neue Items hinzugefügt wurden die Items 6, 10 und 11. Diese ergaben sich aus den Punkten Language and Symbols (Item 6), Perception (Item 10) und Interaction (Item 11). Insgesamt weist der Analysebogen elf Items auf. Dem Dokumentenanalysebogen liegt die gleiche Ratingskala zugrunde wie dem Beobachtungsbogen (vgl. Abb. 2). Bei beiden Untersuchungsmethoden besteht die Möglichkeit, auch im Feld induktiv neue Kategorien zu erschließen und auf den Beobachtungs- bzw. Analysebögen zu ergänzen, um ein besseres Gesamtbild konstruieren zu können (vgl. Ophuysen, Bloh, & Gehrau, 2017, S. 156). Dies wurde jedoch im Rahmen

dieses Studienprojektes nicht getan, da es den Umfang und die zeitlichen Ressourcen der Arbeit überstiegen hätte.

In Form der deskriptiven Statistik wird die Verteilung der Ratingskalen der einzelnen Kategorien beschrieben und in Form von Diagrammen visualisiert. Anschließend werden die daraus resultierenden Ergebnisse in Form einer Diskussion einordnend interpretiert und ausgewertet, wobei auch die schriftlichen Protokolle, die aus den Feldnotizen entstanden sind, genutzt werden.

In der Auswertung wurden die Items wieder den oben genannten Prinzipien von UDL zugeordnet, welche dadurch die Oberkategorien bilden. Als Unterkategorien dienen die Unterprinzipien, die ebenfalls aus den UDL-Guidelines stammen. (vgl. CAST, 2024) Außerdem wurden bei den Beobachtungsbögen drei Beobachtungs-settings herausgearbeitet, die wiederum als Einheiten betrachtet werden können. Diese sind Runder Tisch Deutsch, Selbstlernzeit Deutsch und Schreibzeit. Der Runde Tisch Deutsch beschreibt dabei Fachunterricht, so wie er auch in anderen Grundschulen Standard ist. In der Selbstlernzeit Deutsch bestimmen die Schüler*innen eigene fachbezogene Ziele, die sie in der Stunde erreichen wollen. Die Schreibzeit dient der Präsentation und dem Schreiben von eigenen Texten zu selbst gewählten Themen (vgl. Abb. 4).

4. Ergebnisdarstellung

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Beobachtung und der Dokumentenanalyse veranschaulicht und diskutiert. Bei der Ergebnisdarstellung werden nicht alle Ergebnisse im Detail beschrieben. Vielmehr erfolgt eine Präsentation ausgewählter Merkmale, die besonders herausstechen. Zuerst werden die Ergebnisse der Beobachtungen dargelegt, anschließend wird auf die Ergebnisse der Dokumentenanalyse eingegangen. In einem dritten Schritt werden die beiden Methoden miteinander in Verbindung gesetzt und es folgt eine kritische Reflexion der Methodik, der Datenauswahl und der Erhebung.

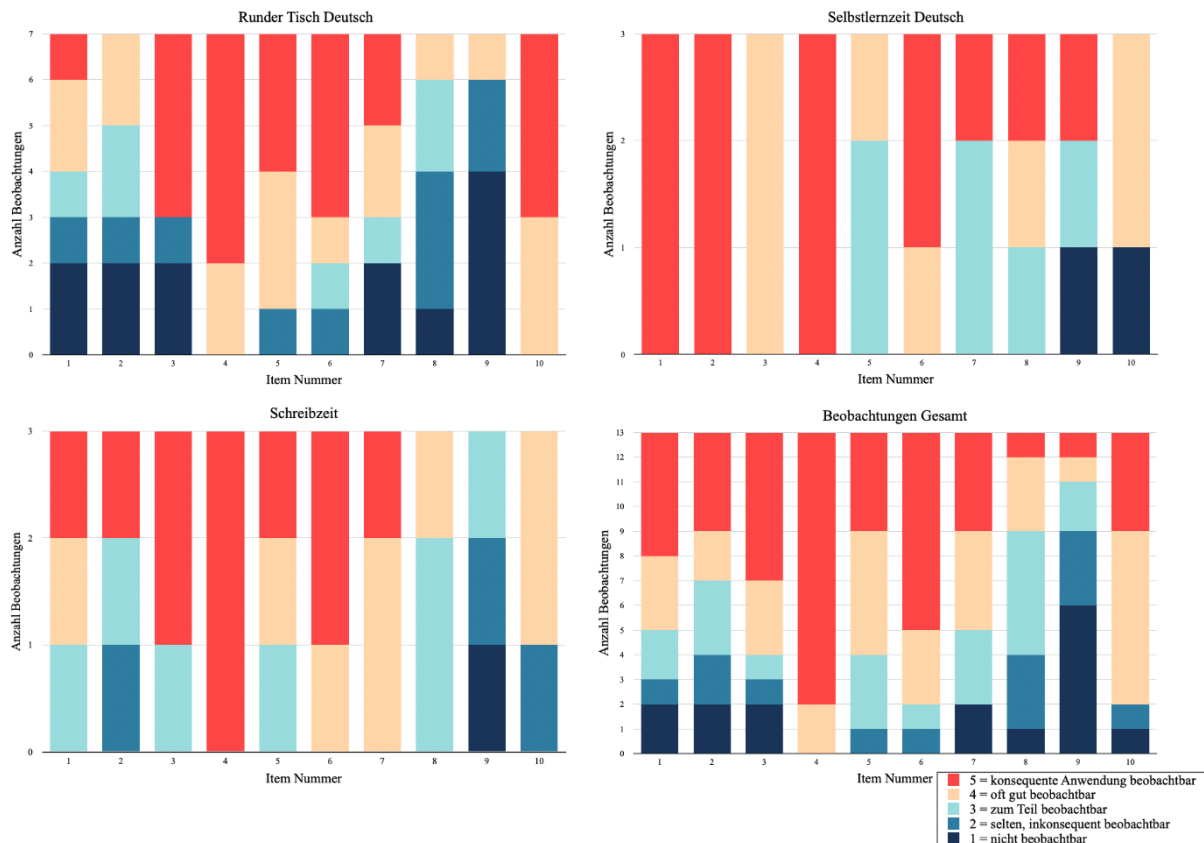


Abb. 4: Auswertung der Beobachtungsbögen (eigene Darstellung).

Bei der Auswertung der Beobachtungsbögen fällt auf, dass bestimmte Merkmale sich in bestimmten Unterrichtssettings sehr konsequent in Bezug auf UDL beobachten ließen, während andere Merkmale nur selten zu beobachten waren. Gerade in der Selbstlernzeit Deutsch haben Schüler*innen multimediale Informationsmöglichkeiten (Item 1) und multisensorische Medien (Item 2) konsequent nutzen können. Nur in Runden Tischen Deutsch zeigte sich diese Tendenz nicht. Die UDL-Guidelines betonen die Bedeutung von Wahlmöglichkeiten für Lernende, um unterschiedliche Zugangswege zu Lerninhalten zu ermöglichen (CAST, 2024). Diese Prinzipien wurden in der Selbstlernzeit besonders deutlich sichtbar, da Schüler*innen flexibel zwischen digitalen und analogen Materialien wählen konnten. Im Gegensatz dazu wurde in dem Setting des runden Tisches oft eine barrierefreie Interaktion der Schüler*innen mit dem Lernmaterial (Item 10) beobachtet, während dieses Merkmal in den anderen beiden Settings nur inkonsequent beobachtbar war. In allen Unterrichtssettings herrschte stets eine bestärkende und unterstützende Atmosphäre (Item 4). Dieses Item ist mit elf Beobachtungen von Konsequenter UDL-Umsetzung das Item mit der stärksten Ausprägung und deckt sich mit dem Selbstverständnis der Schule, dass Lehr-Lernprozesse immer von den Schüler*innen und ihren individuellen Bedürfnissen ausgehend ausgestaltet werden sollen. Das Konzept der Schule basiert auf systemischen Ansätzen, wie der „Neuen Autorität“ (vgl. Rosen L., Sehnbruch, L. & Werker, B., o. D.), die demokratischen Prozesse und Partizipation im Schulalltag fördern. Insgesamt lässt sich an der Stelle festhalten, dass die Items (1, 4, 8 und 10) des Prinzips Language & Symbols situationsübergreifend am besten zu beobachten waren (vgl. Abb. 4). Einen Kontrast dazu bildet die Beobachtbarkeit von sprachsensibler und diversitätsfördernder Kommunikation (Item 9), die in den meisten Beobachtungssituationen nur eingeschränkt oder gar nicht beobachtbar war (vgl. ebd.). Dies lässt sich mit der Auswahl der Beobachtungssituationen begründen. Denn die Beobachtungen fanden häufig in Situationen statt, wo die Schüler*innen selbstständig an Aufgaben gearbeitet haben und nicht im Plenum. Dadurch fand Kommunikation mit Lernbegleitungen

vor allem in Einzelgesprächen statt, die in der Beobachtung der Gesamtgruppe nicht berücksichtigt werden konnten. Insbesondere in Kreissituationen, wie dem Morgenkreis oder dem Abschlusskreis, konnte häufiger sprachensible und diversitätsfördernde Sprache beobachtet werden, da dort häufiger Plenumsgespräche stattfanden. Dadurch ergibt sich eine Abschwächung der Aussagekraft des Items.

Ein konkretes Beispiel für eine Unterrichtssituation, in der UDL gut beobachtbar war, ist die Schreibzeit vom 05.11.2024. In der Schreibzeit konnten Schüler*innen am Tablet oder analog eigene Textproduktion betreiben (Item 1). Dabei durften sie sich die Textsorte und das Thema selbst auswählen (Item 3). Auch konnten sie entscheiden, ob sie allein oder in Partner*innenarbeit einen Text verfassen wollten (Item 7). Dabei sollte im Schuljahresverlauf allerdings eine Balance zwischen allein und gemeinsam geschriebenen Texten sichtbar sein. Zur Schreibunterstützung konnten die Schüler*innen Anlauttabellen, Wörterbücher, Bildkarten und andere Hilfsmittel verwenden (Item 2, 5, 10). Während der Schreibzeit waren in der Regel etwa sechs bis neun Erwachsene anwesend, die die Schüler*innen in ihrem Schreibprozess unterstützen, Ideen anregen oder den geschriebenen Text mit den Schüler*innen gemeinsam (in Kleingruppen) reflektieren (Item 4, 6). Durch die Gestaltung der Lernsituation ist UDL von sich aus in großen Teilen gewährleistet. Das Maß der Ausprägung hängt dabei auch von den einzelnen Schüler*innen ab und der Art, wie sie ihre Geschichten schreiben (vgl. ebd.). In dieser Unterrichtspraxis findet sich auch das Lernen am Gemeinsamen Gegenstand nach Feuser wieder, welches bereits in Kapitel 2 angesprochen wurde. Der Gemeinsame Gegenstand ist in diesem Kontext das Ziel einen Text zu verfassen (vgl. Sasse, 2024, S. 42). Dies können die Schüler*innen auf ihrer jeweiligen Kompetenzstufe tun, um so innerhalb der Zone der nächsten Entwicklung zu lernen (vgl. Feuser, 2018, S. 160).

Im Kontrast dazu steht eine Unterrichtssituation an einem Runden Tisch, in der eine sogenannte Lernzielkontrolle geschrieben wurde. Eine Lernzielkontrolle ist grundsätzlich nichts anderes als eine Klassenarbeit. Mit der Umbenennung möchten die Lehrkräfte den negativ konnotierten Begriff „Klassenarbeit“ vermeiden und eine angenehmere, stressfreiere Lernsituation schaffen. Faktisch handelt es sich jedoch um eine Klassenarbeit, in der die Schüler*innen alle das gleiche Aufgabenblatt erhalten und still, in Einzelarbeit daran arbeiten müssen. Daher ließ sich UDL in dieser Lernsituation nur in Teilen beobachten. So konnte beobachtet werden, wie die Lehrkraft ratlosen Schüler*innen Mut zusprach (Item 4), auch wenn sie inhaltlich nicht half. Die Barrierefreiheit war insofern gewährleistet, als dass die Schüler*innen des Runden Tisches alle die notwendigen Fähigkeiten besaßen, um die Lernzielkontrolle schreiben zu können, sie konnten zum Beispiel alle so gut lesen, dass sie die vielen kurzen Texte verstehen konnten und keine leichte Sprache oder Audioaufnahme davon benötigten. Auch durften sich die Schüler*innen, wenn sie die Lernzielkontrolle beendet haben und noch Zeit war, eine eigene Aufgabe suchen, wodurch dann unter anderem die Partizipation der Schüler*innen (Item 8), die freie Wahl der Sozialform (Item 7) oder die flexible Wahl von Lernwegen (Item 3) in Teilen beobachtbar war (vgl. ebd.).

An dieser Stelle kann auch hinterfragt werden, inwiefern die Gesamtauswertung der Beobachtungen durch diese Beobachtung verfälscht wird. Einerseits ist es eine besondere Unterrichtssituation, die nicht oft vorkommt. Andererseits gehört auch eine Lernzielkontrolle zum Schulalltag dazu und sollte deshalb nicht völlig außen vorgelassen werden. Aufgrund der ohnehin geringen Menge an Beobachtungen und der Tatsache, dass eine Lernzielkontrolle ebenso zum Schulleben gehört, wie Gruppenarbeiten und Stationenlernen, wurde sich für einen Verbleib der Beobachtung in der Gesamtauswertung entschieden. Die Gesamtauswertung der Beobachtung zeigt, dass UDL an einigen Stellen im Deutschunterricht auffindbar ist, sei es nun in Selbstlernzeiten, wo die Schüler*innen selbstbestimmt Lernziele bestimmen und Lernaufgaben auswählen können, oder in Runden Tischen, wo konkret neue Themen und Lerninhalte erarbeitet werden.

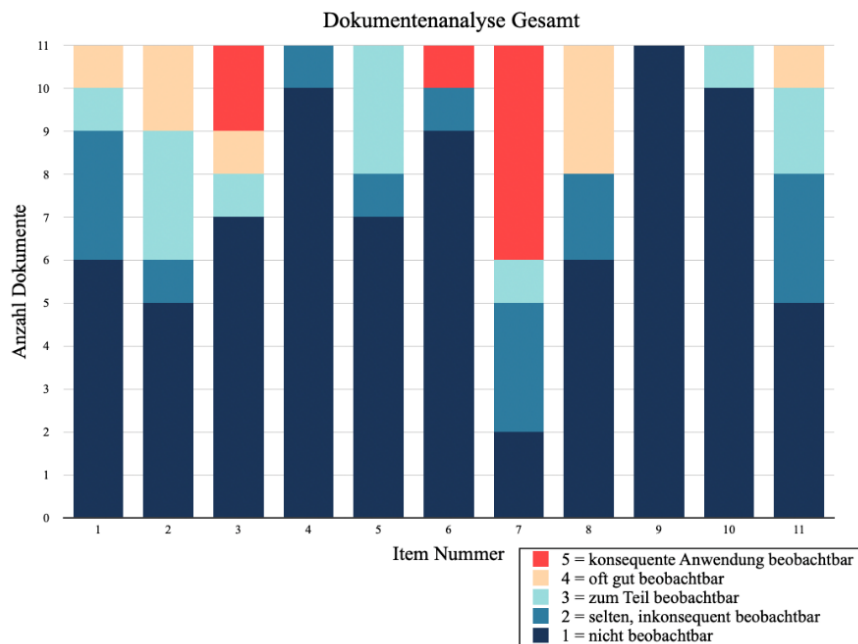


Abb. 5: Auswertung der Dokumentationsbögen „(e) Dokumentenanalyse Gesamt“ (eigene Darstellung).

Ein ganz anderes Bild zeigt sich in der Dokumentenanalyse, wo in keinem einzigen untersuchten Material der Gebrauch von sprachsensibler oder diversitätsfördernder Sprache (Item 10) und in zehn von elf Untersuchungen keine bestärkende und unterstützende Wortwahl (Item 4) oder die explizite Darstellung von Inklusion und Vielfalt (Item 10) erfasst werden konnte. Mögliche Erklärungsansätze dafür sind, dass die Aufgabenstellungen in den Materialien, wenn überhaupt vorhanden, sehr sachlich und nüchtern formuliert sind und Sprachsensibilität in diesem Kontext nicht zwangsweise erforderlich war. Ein konkretes Beispiel dafür ist die Analyse des Arbeitsblattes „Der Rothirsch“ (vgl. Abb. 6).

Der Rothirsch

Rothirsche leben in Rudeln.
 Männchen haben ein Geweih, Weibchen nicht.
 Das Männchen wirft sein Geweih jedes Jahr ab.
 Ein neues Geweih wächst in etwa 5 Monaten nach.
 Je älter ein Rothirsch ist, umso größer wird sein Geweih.
 Ein großes Geweih hat bis zu 20 Enden.
 Es wird bis zu ein Meter lang.
 Das ist so lang wie ein Tafellineal.



Lies den Text. Kannst du die Fragen damit beantworten?
 Schreibe die Antwort in die Tabelle oder kreuze *nein* an.

	ja	nein
Welche Rothirsche haben ein Geweih?		☐
Wie alt wird ein Rothirsch?		☐
Wie lange dauert es, bis ein neues Geweih nachgewachsen ist?		☐
Wie lang wird ein Geweih?		☐
Wie schwer wird ein Geweih?		☐

Überlege dir eine Frage, die man mit dem Text beantworten kann.

Überlege dir eine Frage, die man nicht mit dem Text beantworten kann.

Abb. 6: Lernmaterial „Der Rothirsch“ (Schulmaterial).

Das Arbeitsblatt ist so aufgebaut, dass es oben links einen kurzen Informationstext über den Rothirsch gibt. Oben rechts ist ein Bild des Tieres zu sehen. Der Text ist in kurzen Sätzen, mit je einem Satz pro Zeile geschrieben. Unterhalb des Textes befindet sich in **Fett** die Aufgabenstellung. Mittig auf dem Blatt ist eine Tabelle mit drei Spalten. In der linken Spalte steht jeweils eine Frage, die sich mit ja oder nein beantworten lässt. Daneben in der Spalte ist Platz für eine ausführliche Beantwortung der Frage, wenn mit ja geantwortet werden kann, daneben wiederum ein Kasten zum Ankreuzen, wenn die Frage mit nein beantwortet wird. Unterhalb der Tabelle befinden sich noch zwei weitere Aufgaben, die schriftlich zu beantworten sind. Insgesamt konnte in diesem Lernmaterial kaum UDL nachgewiesen werden. Es gibt durch das Bild zwar für das Thema verschiedene Informationsdarstellungen (Item 1), aber ansonsten lässt das Material weder Flexibilität in der Wahl von Lösungswegen (Item 3) zu noch wird bestärkende Wortwahl verwendet (Item 4) oder explizit die Nutzung anderer Sprachen erlaubt (Item 6) (vgl. Abb. 6). Damit dieses Arbeitsblatt den Anforderungen von UDL entspricht, müssten Schüler*innen das Blatt für sich wählen können, außerdem müsste ersichtlich werden, welches Ziel mit den Aufgabenstellungen verfolgt wird (vgl. CAST, 2024). Auch sollte den Schüler*innen die

Wahl der Sprache freigestellt werden und der Text sollte z.B. durch einen QR-Code auditiv, möglichst in verschiedenen Sprachen, abrufbar sein (vgl. ebd.).

Als Positivbeispiel kann das „Anlaut-Memory“ (vgl. Abb. 7) aufgeführt werden. Dieses beinhaltet etwa 30 Karten, die mit verschiedenen, farbigen Bildern bedruckt sind. Die Schüler*innen können auf verschiedene Weise mit den Karten arbeiten (Item 3). Sie können Paare mit demselben Anlaut finden, sich selbst neue Begriffe mit dem Anlaut der von ihnen gezogenen Bildkarte überlegen und vieles mehr. Die Karten ermutigen zur taktilen und auditiven Nutzung (Item 2), erlauben durch ihre offene Gestaltung die Nutzung anderer Sprachen (Item 6) und die freie Wahl der Sozialform, denn das Spiel kann problemlos allein, zu zweit oder mit mehreren gespielt werden (Item 7). Nicht zuletzt können die Bilder auch beim kreativen Schreiben genutzt werden, indem Bildfolgen Geschichtenideen anregen (Item 11). Somit ermöglicht dieser Lerngegenstand sehr gut die Arbeit am gemeinsamen Gegenstand, wie sie Feuser und Ziemen entwickelt haben (vgl. Ziemen, 2024, S. 15 f.).



Abb. 7: Lernmaterial „Anlaut-Memory“ (Schulmaterial).

Bei einem Vergleich der Gesamtergebnisse der Beobachtung und der Dokumentenanalyse fällt auf, dass bei der Beobachtung deutlich mehr Anwendung von UDL nachgewiesen werden konnte als bei der Dokumentenanalyse (vgl. Abb. 4 & 5). Das könnte einerseits an der Auswahl der Dokumente liegen. Bei den Dokumenten ist nicht klar, in welchem Umfang diese jeweils genutzt werden und wie geeignet sie daher für eine Analyse waren. Außerdem kommt es viel auf den Kontext und die Anwendung von Materialien an. Werden diese als Option an Schüler*innen im Rahmen einer Stationenarbeit oder ähnlichem ausgegeben, lassen die Materialien sich gleich deutlich besser im UDL verorten. Das erklärt wahrscheinlich die insgesamt bessere Nachweisbarkeit von UDL in Beobachtungen, da dabei immer die Lehrperson, die Einbettung und das Gesamtsetting in den Blick genommen werden können. Wohingegen bei der reinen Dokumentenanalyse nur die Materialien betrachtet wurden. Somit stellt sich die Frage des Nutzens der Dokumentenanalyse. Auch wenn Lernmaterial teilweise geeignet für die Umsetzung von UDL scheint, ergibt sich ein richtiger Mehrwert doch erst aus der Einbettung der Materialien in den Gesamtkontext.

Die Gütekriterien von Quantitativer Forschung wurden, so gut es in dem Rahmen ging, berücksichtigt. Die Objektivität bei den Beobachtungen wurde versucht zu gewährleisten, indem Beobachtungen von verschiedenen Personen durchgeführt wurden. Aus zeitlichen Gründen konnte jedoch nur eine Beobachtung von einer anderen Person durchgeführt werden, sodass sich die Effektivität dieser Maßnahme in Grenzen hält. Die

Dokumentenanalyse wurde vollständig von einer Person durchgeführt. Auch wenn versucht wurde, möglichst objektiv sowohl bei den Beobachtungen als auch bei der Dokumentenanalyse vorzugehen, kann eine subjektive Perspektive nicht ausgeschlossen werden (vgl. Herzmann & König, 2023, S. 133).

Die Reliabilität der Forschung ist dadurch nachweisbar, dass einerseits in ähnlichen Unterrichtssettings ein ähnliches Maß an UDL-Umsetzung beobachtbar war (vgl. Abb. 4), andererseits ähnliche Dokumente erkennbare Muster aufzeigten (vgl. Abb. 5). Dasselbe gilt für die Validität, wobei sich hierbei auch ein genauerer Blick auf einzelne Items lohnt, um deren Messbarkeit zu beurteilen. So wurde schon früher angemerkt, dass die Verwendung von sprachsensibler und diversitätsbewusster Kommunikation (Item 9 des Beobachtungs-bogens) sich nur schwer beobachten ließ, da die ausgewählten Beobachtungssituationen nur bedingt geeignet waren, da es sich dabei oft um Arbeitsphasen der Schüler*innen handelte (vgl. Abb. d). Dies spiegelt sich auch in der Dokumentenanalyse wider, wo ebendieses Item (9) kein einziges Mal in Materialien aufkam (vgl. Abb. 5). Auch die Darstellung von Inklusion und Vielfalt (Item 10) wurde kaum in Dokumenten entdeckt (vgl. ebd.) (vgl. Herzmann & König, 2023, S. 133).

Es lässt sich festhalten, dass die Beobachtungsbögen sich gut geeignet haben, um die Anwendung von UDL in der Lernlandschaft aufzudecken. Die Dokumentenanalyse hingegen war nur bedingt geeignet, was unter anderem an der Materialauswahl und an dem Umfang der Analyse gelegen haben könnte. Sowohl bei der Beobachtung als auch bei der Dokumentenanalyse hätten rückblickend die Unterrichtssituationen und die Materialien sorgfältiger ausgewählt werden können. Des Weiteren wäre eine verbesserte Objektivität durch Einbeziehung weiterer Personen, die Beobachtungen oder Analysen durchführen, erstrebenswert.

Es ist fragwürdig, inwiefern sich die Ergebnisse aus der untersuchten Lernlandschaft auf die ganze Schule verallgemeinern lassen. Im Laufe des Praxissemesters wurde deutlich, dass jede Lernlandschaft strukturell und organisatorisch für sich steht und eigene Konzepte und Prinzipien verfolgt. Daher wird sich im Fazit dieser Arbeit auf Aussagen über die Lernlandschaft beschränkt, in der die Untersuchungen durchgeführt wurden.

5. Zusammenfassung und Ausblick

In dem Forschungsprojekt wurde untersucht, inwiefern sich Grundsätze von UDL in der Lernlandschaft der Heliosschule, in der das Praxissemester absolviert wurde, im Fach Deutsch wiederfinden. Die Datenerhebung erfolgte durch eine standardisierte Beobachtung und eine Dokumentenanalyse mit vorab entwickelten Items und Ratings, die sich aus den Guidelines von UDL ableiten ließen (vgl. CAST, 2024) und eine gute Auswertbarkeit gewährleisten sollten.

UDL ist ein vielversprechendes Konzept mit bisher wenig Beachtung in Deutschland. Deshalb war es sehr interessant, dieses Konzept im Praxisfeld Schule zu untersuchen. Die Beobachtung unterschiedlicher Unterrichtssettings im Fach Deutsch eignete sich dafür besonders gut. Durch die verschiedenen Settings, wie Runder Tisch oder Selbstlernzeit, war eine gute Bandbreite an Kontexten gewährleistet, die sich durch das gemeinsame Unterrichtsfach dennoch gut miteinander vergleichen ließen. Durch diese Methode konnte die Umsetzung von UDL in der Lernlandschaft gut untersucht werden. Die Analyse von Unterrichtsmaterialien eignete sich hingegen weniger, da die Materialien aus dem Unterrichtskontext herausgenommen wurden und so für sich alleinstehen mussten. Das sorgte dafür, dass einige Items nur wenig oder gar nicht in den Materialien analysiert werden konnten und sich der Dokumentenanalysebogen nicht gut zur Erfassung von UDL eignete.

Eine Herausforderung bei der Umsetzung des Forschungsprojektes lag in der Auswahl von Kriterien, die untersucht werden sollen, da aufgrund der Rahmenbedingungen nicht das gesamte Konzept in den Blick genommen werden konnte. Dadurch konnte es zu Verfälschungen der Ergebnisse kommen, da eventuell UDL-Merkmale beobachtbar oder analysierbar gewesen wären, die in diesem Rahmen keine Beachtung gefunden haben. Hierbei spielt auch die geringe Datenmenge eine Rolle, die erhoben wurde. Zwar war es möglich induktiv neue Items aus Beobachtungen oder Dokumenten herauszuarbeiten, darauf wurde jedoch aufgrund der zeitlichen Ressourcen verzichtet. Auch lässt die Untersuchung aufgrund der geringen Menge an Erhebungen nur bedingt statistisch signifikante und repräsentative Aussagen zu und ist dementsprechend möglicherweise wenig aussagekräftig.

Insgesamt wurde das Projekt gewissenhaft und wie geplant durchgeführt. Die systemischen und zeitlichen Ressourcen erschwerten es jedoch, dem Forschungsvorhaben vollständig gerecht zu werden. In Bezug auf das Studienprojekt hat sich UDL als hilfreiches Konzept zur Aufdeckung inklusiver Unterrichtsstrukturen und -praktiken ergeben. Außerdem waren die UDL-Guidelines neben den Lehrplänen ein Gerüst bei der Unterrichtskonzeption und werden in diesem Kontext weitere Anwendung im persönlichen Repertoire finden. Rückblickend hätten von Anfang an mehr Personen in den Forschungsprozess vor Ort involviert werden können, um mehr Beobachtungen und Analysen durchführen zu können und um eine bessere Objektivität gewährleisten zu können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die untersuchte Lernlandschaft das Konzept UDL im Fach Deutsch an vielen Stellen umsetzt. Insbesondere im Selbstbestimmten Lernen und in der Schreibzeit findet sich das Konzept an vielen Stellen wieder. Die Materialien allein geben wenig Aufschluss über das Konzept und müssen in dem Unterrichtskontext eingesetzt betrachtet werden, um UDL-Prinzipien tatsächlich aufzuweisen. Es ist auffällig, dass sie im UDL-Kontext nur schwer für sich allein stehen können. Das Konzept hat großes Potential, was an den Stellen deutlich wird, wo es bereits in der Lernlandschaft angewendet wird. Daher wäre es spannend zu sehen, was passiert, wenn die Lehrpersonen den Unterricht bewusster mit Blick auf die UDL-Richtlinien planen und diese konsequent umsetzen würden.

In künftigen Untersuchungen könnte UDL als Gesamtkonzept im Praxisfeld Schule auf seine Umsetzbarkeit und Anwendbarkeit hin untersucht werden. Denn ein Konzept, das zu komplex in seiner Anwendung ist, wird in der Praxis nicht genutzt werden. Es wäre darüber hinaus spannend, auf pädagogisch-architektonischer Ebene zu untersuchen, wie ein struktureller Umbau einer Schule auf Basis von UDL aussehen könnte, wo es Lücken gibt, an welchen Stellen weitergedacht werden muss und wo das Konzept in seiner Form gut und ohne große Umbaumaßnahmen umsetzbar ist. Auch die Wirksamkeit des Konzeptes als Ganzes sollte in weiteren Studien untersucht werden, um die Legitimität zu stärken und es weiterzuentwickeln.

Literaturverzeichnis

- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung (2009). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf [zuletzt aufgerufen am 04.08.2024].
- Biewer, G. (2022). Universal Design for Learning (UDL) als Entwicklungsperspektive für einen inklusiven Unterricht. In: Frohn, J., Bengel, A., Piezunka, A., Simon, T. & Dietze, T. (Hrsg.). *Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 221–230.
- Bolewski, J., Halberkamp, R., Sehnbruch, L. et al. (2024). *Onboarding Workshop I – Pilot PS Schuljahr 2024/25. Leben und Lernen an den Helios Schulen*. Präsentationsfolien.
- Böhm, K. (2023). *Evaluation einer Professionalisierungsmaßnahme für inklusiven Englischunterricht. Unterrichtsplanung und –durchführung des Universal Design for Learning*. Band 2. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016. In: *International Journal of Inclusive Education*, Ausgabe 21, Nr. 8. S. 791–807.
- CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines*. Version 3.0. <https://udlguidelines.cast.org> [zuletzt aufgerufen am 17.02.2025].
- Feuser, G. (2018). Entwicklungslogische Didaktik. In: Müller, F. J. (Hrsg.). *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion*. Band 2. Originalausgabe. Gießen: Psychosozial-Verlag. S. 147–165.
- Herzmann, P. & König, J. (2023). *Forschungsmethoden im Lehramtsstudium. Zugänge und Perspektiven Forschenden Lernens*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Meyer, A., Rose, D. H. & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. https://clusive.cast.org/res_reader/UDLTP [zuletzt aufgerufen am 04.02.2025].
- Moser, V. (2013). Standards für die Umsetzung von Inklusion im Bereich Schule. In: Moser, V. *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. 2. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer GmbH.
- Rosen L., Sehnbruch, L. & Werker, B. (o. D.). *Herausforderungen der theoretischen Anschlussfähigkeit der sogenannten Neuen Autorität an die didaktische Grundlegung und das Rahmenkonzept der „Heliosschulen – Inklusive Universitätsschulen der Stadt Köln“*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/568/408> [zuletzt aufgerufen am 13.02.2025].
- Sasse, A. (2024): Vom Gegenstand Inklusion zu gemeinsamen Lerngegenständen – Grundlagen inklusiven Unterrichts. In: Häcker, T., Köpfer, A., Rühlow, D. & Granzow, S. [Hrsg.]. *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 35–50.
- Team der Heliosschule (2024). *Konzept*. Heliosschule Köln. <https://heliosschule.de/konzeptinhalt/> [zuletzt aufgerufen am 09.08.2024].

- Ophuysen, S., Bloh, B. & Gehrau, V. (2017). *Die Beobachtung als Methode in der Erziehungswissenschaft*. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur des Landesinstituts für Schule (o.D.). *Lernförderung*. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/inklusive-fachunterricht/lernumgebungen-gestalten/lernfoerderung/lernfoerderung.html> [zuletzt aufgerufen am 04.02.2025].
- Ziemen, K. (2018). Mehrdimensionale reflexiv Didaktik. In: Ziemen, K. [Hrsg.]. *Didaktik und Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. S. 91-173.
- Ziemen, K. (2024). Didaktische Grundorientierung – die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand und die Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik. In: Häcker, T., Köpfer, A., Rühlow, D. & Granzow, S. (Hrsg.). *Ein Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 11-21.

DER EINFLUSS VON GEZIELT EINGESETZTEM HUMOR IM UNTERRICHT AUF DIE AUFMERKSAMKEIT VON SCHÜLER*INNEN IM FÖRDERSCHWERPUNKT GEISTIGE ENTWICKLUNG

Eine qualitative Erhebung

Betreut durch: Dr.' Caren Keeley & Prof.' Dr.' Alexandra Zepter (Zwei-Disziplinen-Profilgruppe im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung)

Abstract

Ausgehend von der Hypothese, dass gezielt eingesetzter Humor im Unterricht die Aufmerksamkeit von Schüler*innen steigern kann, untersuchte das Studienprojekt, wie unterschiedliche Humortechniken den Aufmerksamkeitsfokus der Schüler*innen X, Y und Z beeinflussen. Ziel war es, praxisnahe Hinweise für einen motivierenden und inklusiven Unterricht im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zu gewinnen. Es wurden vier Humortechniken untersucht: *Körperhumor*, *Zugeben von Schwächen*, *Witz des Tages* und *Überraschen*. Der Aufmerksamkeitsfokus wurde über Verhaltensindikatoren erfasst. Insgesamt wurden 45 Beobachtungsprotokolle aus 15 Unterrichtsstunden mit der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen deutliche Unterschiede in der Wirksamkeit der Humortechniken auf den lernangebotsbezogenen Aufmerksamkeitsfokus. *Körperhumor* erwies sich als am wenigsten förderlich, da er zu Überaktivierung führte oder als infantilisiertend erlebt und abgelehnt wurde. Das *Zugeben von Schwächen* zeigte durch Beziehungsgestaltung moderat positive Effekte. Der *Witz des Tages* wirkte stabilisierend und stärkte den Aufmerksamkeitsfokus durch seine ritualisierte Struktur. Am wirksamsten war die Technik *Überraschen*, die bei allen drei Schüler*innen konsistent positive Reaktionen und einen länger aufrechterhaltenen Aufmerksamkeitsfokus auslöste. Über alle Techniken hinweg traten Reaktionen auf die Humortechniken stark sozial eingebettet auf: Reaktionen gingen häufig mit Blickkontakt, gemeinsamen Reaktionen oder Interaktion einher. Zudem brachte ein Schüler selbst humorvolle Beiträge ein, was auf das Potenzial des Einbeziehens von Schüler*innenhumor als eigene Humortechnik hinweist. Die Ergebnisse des Studienprojekts verdeutlichen, dass Humor aufmerksamkeitsfördernd wirken kann, wenn die Technik individuell an die Präferenzen und Lernvoraussetzungen der Schüler*innen angepasst und gezielt eingesetzt wird.

1. Einleitung

„Wir begegnen uns auf Augenhöhe, wenn wir miteinander und übereinander lachen können“ (Wetter, 2020, S. 3). Wie dieses Zitat eindrücklich unterstreicht, kann Humor weit mehr bewirken als nur Lachen auszulösen. Er kann die Voraussetzung für respektvolle und authentische Begegnungen schaffen, in denen Menschen miteinander in Kontakt kommen (ebd.). Dies ist ein zentraler Aspekt, wenn es darum geht, die Aufmerksamkeit und das Lernverhalten von Schüler*innen zu fördern. Auf dieser Basis widmete sich das Studienprojekt der Frage, welche Erkenntnisse sich aus dem gezielten Einsatz von Humor im Unterricht einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ableiten lassen.

Wissenschaftliche Ansätze, wie sie Ruch (2016, S. 28) formuliert, definieren Humor als einen kognitiv-emotionalen Stil, der es ermöglicht, auch in herausfordernden Situationen positive Aspekte wahrzunehmen und in Form von Erheiterung darauf zu reagieren. Ergänzende empirische Befunde legen nahe, dass humorvolle Interventionen nicht nur das subjektive Wohlbefinden steigern, sondern auch Barrieren abbauen und die Aufmerksamkeit der Lernenden fördern können (Ruch et al., 2018, S. 34–35).

Ausgehend von diesen Annahmen begründet sich die Fragestellung darin, dass ein stetiger Bedarf besteht, inklusive und innovative Unterrichtsstrategien zu entwickeln, die den individuellen Lernbedürfnissen der heterogenen Schüler*innenschaft des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung gerecht werden. Aus der Kombination von theoretischen Überlegungen und der persönlichen Motivation, innovative Lehrstrategien zu finden, ergab sich die Forschungsfrage *„Welche Erkenntnisse zeigen sich durch den Einsatz von Humor in unterrichtlichen Kontexten hinsichtlich der Aufmerksamkeit der Schüler*innen X, Y und Z?“*.

Das konkrete Ziel des Forschungsprojekts bestand darin, mittels Beobachtungen authentische Unterrichtssituationen systematisch zu erfassen und anschließend auszuwerten. Dabei wurde analysiert, welche Humortechniken besonders effektiv die Aufmerksamkeit von Schüler*innen beeinflussen. Der übergeordnete Erkenntnisgewinn liegt in der Erweiterung des theoretischen Verständnisses von Humor als didaktisches Werkzeug sowie in der Ableitung praxisrelevanter Implikationen für einen inklusiven und motivierenden Unterricht.

2. Theoretische Grundlagen

Im Folgenden werden Theorien vorgestellt, die die Grundlage des Studienprojekts bildeten. Es sollen die Besonderheiten des Personenkreises des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung beleuchtet sowie die zentralen Konzepte Aufmerksamkeit und Humor vorgestellt werden.

2.1 Personenkreis des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung

Der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung umfasst Schüler*innen, deren schulisches Lernen sowie die kognitive und persönliche Entwicklung dauerhaft und erheblich beeinträchtigt sind und bei denen voraussichtlich auch nach der Schulzeit ein dauerhafter Unterstützungsbedarf in der selbstständigen Lebensführung besteht (AO-SF NRW, §5). Die Definition verdeutlicht, dass Schüler*innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung einen umfassenden Förderbedarf in allen Entwicklungsbereichen haben (Musenbergh, 2022, S. 220). Im schulischen Kontext wird der Begriff jedoch zunehmend als pädagogische Aufgabe, statt als starre Personenbeschreibung verstanden (Biewer & Koenig, 2019, S. 35). Der Fokus verschiebt sich so von defizitorientierten Kriterien wie dem Intelligenzquotienten hin zu Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe (Stöppler, 2014, S. 22).

Da der Begriff „Menschen mit geistiger Behinderung“ als diskriminierend empfunden wird, bevorzugen Selbstvertreter*innen die Bezeichnung „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ (Biewer et al., 2022, S. 43; Netzwerk People First Deutschland e.V., o. J.). Dieser Wunsch wird im Studienprojekt berücksichtigt. Als theoretische Grundlage für das Menschenbild des Studienprojekts dient das bio-psycho-soziale Modell, das biologische, psychologische und soziale Faktoren einbezieht und so ein umfassendes Verständnis von Behinderung ermöglicht (Bernasconi, 2024; DIMDI, 2005).

2.2 Aufmerksamkeit

Störmer (2020, S. 20) beschreibt Aufmerksamkeit als eine „psychische Kontrollhandlung“, die es ermöglicht, bewusst bestimmte Handlungen auszuführen. Dabei handelt es sich um einen Zustand erhöhter Wachsamkeit und Aktivität, der davon beeinflusst wird, wie ansprechend die jeweilige Situation, ein Objekt oder ein bestimmtes Geschehen wahrgenommen wird. Hommel (2012a) zeigte in einer Studie, dass in unterrichtlichen Kontexten ein hohes Aufmerksamkeitsniveau besonders bei anspruchsvollen Aufgaben den Wissenserwerb fördern kann. In diesen Fällen unterstützt die Aufmerksamkeit vermutlich eine tiefere Verarbeitung der Informationen (ebd.).

Da sich Aufmerksamkeit als Konstrukt nur schwer beobachten oder messen lässt, wurden für das Studienprojekt Verhaltensindikatoren herausgearbeitet, die auf einen Aufmerksamkeitsfokus schließen lassen. Hommel (2012b, S. 25) betont diesbezüglich, dass die Erfassung von Aufmerksamkeit im schulischen Kontext nicht über Leistung oder Regelbefolgung erfolgen sollte, sondern über beobachtbares Verhalten in Bezug auf das aktuelle Unterrichtsgeschehen und die thematischen Inhalte. Dabei gelten Blickrichtung, Körperhaltung, Interaktionsform und Art der Beschäftigung als zentrale Verhaltensindikatoren (ebd.). Aufmerksamkeit wird als themenbezogene Zuwendung zum jeweiligen Lernangebot verstanden. Entscheidend ist dabei das fachliche Verhalten der Schüler*innen, also alle beobachtbaren Handlungen und Reaktionen, die erkennbar auf den aktuellen Lerngegenstand oder das Unterrichtsgeschehen bezogen sind. Dies wird immer im Kontext der gestellten Aufgabe betrachtet und zwar unabhängig davon, ob diese explizit formuliert oder implizit durch die Unterrichtssituation vorgegeben ist (ebd.). Je nach Sozialform und Aufgabenart kann demnach auf unterschiedliche Verhaltensweisen geschlossen werden, aus denen sich der Aufmerksamkeitsfokus ableiten lässt. Voraussetzung für eine angemessene Interpretation ist stets die genaue Berücksichtigung des Unterrichtskontextes, da Aufmerksamkeit nur in Bezug auf die jeweiligen situativen Anforderungen sinnvoll beschrieben werden kann (ebd.).

Im Studienprojekt wurde Bezug genommen auf das von Hommel (2012b) modifizierte Aufmerksamkeitsinventar ModAI, das als Instrument zur systematischen Erfassung beobachtbarer Aufmerksamkeitsindikatoren im Unterrichtskontext dient. In Anlehnung an dieses Instrument wurden verhaltensbezogene Indikatoren abgeleitet bzw. teilweise übernommen, die eine qualitative Einschätzung des themenbezogenen Aufmerksamkeitsfokus der Schüler*innen im Unterricht ermöglichen sollen. Dabei wurde zwischen On-Topic- und Off-Topic-Verhalten unterschieden. On-Topic-Verhalten umfasst einen zugewandten Blick, eine zugewandte Körperhaltung, eine Beteiligung am Unterrichtsgespräch sowie die Bearbeitung einer Aufgabe. Off-Topic-Verhalten zeigt sich in einem abgewandten Blick, einer abgewandten Körperhaltung, der Beschäftigung mit anderen Dingen, passivem oder verweigerndem Verhalten sowie Störverhalten. Die Einordnung erfolgte jeweils kontextabhängig, das heißt, sie bezieht sich stets auf das jeweils präsente Lernangebot.

2.3 Humor

Humor ist ein komplexes psychologisches und soziales Phänomen, für das es in der Fachliteratur keinen einheitlichen Begriffsgebrauch gibt (Ruch, 2020, S. 10). Als Charakterstärke

bzw. Persönlichkeitsmerkmal kann Humor einen besonderen Verarbeitungsstil beschreiben, der es Individuen ermöglicht, selbst negativen oder bedrohlichen Lebensereignissen gelassen und wohlwollend zu begegnen und ihnen komische Seiten abzugewinnen (Ruch 2016, S. 28). In diesem Sinne dient Humor auch als Strategie der Emotionsregulation und Stressbewältigung, weil durch eine humorvolle Neubewertung negative Gefühle gemindert und positive Emotionen gefördert werden können (Ruch 2020, S. 10). Laut Liebertz (2013, S. 129) weckt Humor zudem auch das Interesse von Lernenden und verbessert so deren Aufmerksamkeit. Auch Kaiser und Gaudo (2020) vertreten diese These. An dieser Stelle setzt die empirische Erhebung des Studienprojekts an, um den Zusammenhang von Humor und Aufmerksamkeit in unterrichtlichen Kontexten genauer zu untersuchen.

2.4 Humor bei Menschen mit Lernschwierigkeiten

Die Literatur zeigt, dass humorvolle Interaktionen ein komplexes Zusammenspiel von kognitiven, sozialen und individuellen Faktoren voraussetzen (Platt & Chadwick, 2020, S. 36). So betonen Platt und Chadwick (2020, S. 36), dass das Erzeugen und Verstehen humorvoller Äußerungen beträchtliche kognitive Ressourcen erfordert. Dies ist ein Aspekt, der vor allem bei Menschen mit Lernschwierigkeiten zu Herausforderungen führen kann, da Schwierigkeiten in der adaptiven Funktionsfähigkeit, insbesondere in der Kommunikation, häufig beobachtet werden können. Diese kognitiven Herausforderungen bedeuten, dass nicht-wörtlicher Humor, wie Ironie oder Sarkasmus, von vielen Betroffenen nur eingeschränkt verstanden wird (ebd., S. 37). Humor kann einerseits die Kommunikationsbereitschaft und den sozialen Zusammenhalt fördern, indem er positive Emotionen und gemeinsame Erlebnisse schafft (ebd., S. 38). Andererseits besteht das Risiko, dass er als herabwürdigend empfunden wird, insbesondere wenn er auf Defiziten basiert, was das Selbstwertgefühl mindern und soziale Isolation fördern kann (ebd., S. 38f.). Für den Einsatz im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bedeutet dies, dass Humortechniken gezielt und differenziert gewählt werden sollten: Klar verständliche Formen sind zu bevorzugen, während mehrdeutige oder ambivalente Formen weitgehend vermieden werden sollten (ebd., S. 39). Zudem muss bedacht werden, dass Humor auch negativ wirken kann, etwa in Form von Spott oder abwertenden Äußerungen und daher von manchen Menschen gemieden wird (Ruch, 2020, S. 9). Die Auswahl der eingesetzten Humortechniken im Studienprojekt musste daher im Hinblick auf eventuell gemachte Diskriminierungserfahrungen der Zielgruppe besonders sorgfältig erfolgen.

2.5 Humor in unterrichtlichen Kontexten

Humor im Unterricht bedeutet nach Ullman und Seidler (2016, S. 23) nicht, dass Lehrkräfte Witze einstudieren oder als Entertainer*innen auftreten müssen. Entscheidend ist vielmehr eine innere Haltung, mit der Lehrkräfte Menschen, Situationen und Herausforderungen mit entspannter, freundlicher Gelassenheit begegnen. Besonders wertvoll ist ein respektvoller, wohlwollender Humor, der den Schüler*innen vermittelt, ernst genommen zu werden, und so zu einer lockeren, angenehmen Lernatmosphäre beiträgt. Diese Offenheit kann durch Körpersprache, Mimik und Stimmlage zusätzlich unterstützt werden (ebd.). Humor sollte dabei bewusst und überlegt eingesetzt werden.

Forschungsergebnisse zeigen, dass zwischen förderlichem, themenbezogenem Humor und aggressivem, abwertendem Humor unterschieden werden muss (Bieg & Dresel, 2018, S. 4–5). Während Methoden wie Anekdoten, Cartoons oder Wortspiele positive Beziehungen, emotionale Bindung und Motivation fördern, kann aggressiver Humor verletzend wirken und das hierarchische Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler*innen negativ beeinflussen. Insbesondere lerngegenstandsbezogener Humor hat nachweislich positive Effekte auf Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen und das Klassenklima (ebd.), was insbesondere im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zur Förderung von Sicherheit und emotionalem Wohlbefinden beitragen könnte.

2.6 Auswahl der Humortechniken

Kaiser und Gaudo (2020) schlagen verschiedene Humortechniken und Humorroutinen vor, die im Unterricht gezielt eingesetzt werden können, um Lernprozesse emotional zu entlasten, Aufmerksamkeit zu fördern und ein positives Klassenklima zu unterstützen. Im Folgenden werden ausgewählte Vorschläge dargestellt, im Hinblick auf den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eingeordnet und anhand ausgewählter Beispiele aus der praktischen Umsetzung im Studienprojekt verdeutlicht.

Zunächst wird die Technik des *Übertreibens* vorgeschlagen, also die bewusste Überzeichnung belastender Situationen. Diese Methode ermöglicht es, emotionalen Druck bei herausfordernden Aufgaben zu reduzieren, indem Situationen durch ihre Übersteigerung relativiert werden (Kaiser & Gaudo, 2020, S. 42f.). Voraussetzung hierfür ist jedoch, dass die Übertreibung für die Lernenden eindeutig erkennbar bleibt und nicht zu Missverständnissen führt (ebd.). Gerade bei Schüler*innen des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung besteht die Gefahr, dass nicht-wörtlicher Humor missverstanden wird, da Ironie oder übertragene Bedeutungen häufig schwerer zugänglich sind (Kapitel 2.4). Eine missverstandene Übertreibung könnte daher eher Verunsicherung als Entlastung erzeugen. Aus diesem Grund wurde entschieden, diese Humortechnik im Rahmen des Studienprojekts nicht einzusetzen.

Eine weitere von Kaiser und Gaudo (2020, S. 43) vorgeschlagene Technik ist das *Überraschen*. Durch unerwartete Elemente im Unterricht kann Aufmerksamkeit gebündelt und Interesse neu aktiviert werden; gleichzeitig können kreative Denkprozesse angeregt werden. Entscheidend ist dabei, dass das Überraschungsmoment inhaltlich angebunden bleibt und den Lernprozess unterstützt. Im Studienprojekt wurde diese Technik gezielt umgesetzt, indem unerwartete, zugleich aber klar verständliche Elemente in bekannte Unterrichtsabläufe integriert wurden. So erschien beispielsweise innerhalb einer PowerPoint-Präsentation plötzlich eine animierte Comicfigur mit dem Gesicht der Lehrkraft, die auf humorvolle Weise ein Beispiel für wörtliche Rede kommentierte und damit den Lerninhalt aufgriff. In einer Englischstunde wurde ein eigens erstelltes Mitmachlied eingesetzt, das zur Wiederholung von Vokabeln diente und zunächst wie ein gewöhnliches Bewegungslied wirkte, bevor einzelne Schüler*innen unerwartet namentlich angesprochen und zu Handlungen aufgefordert wurden. Auch im Rahmen der Arbeit mit der Lektüre *Momo* wurde ein Überraschungsmoment geschaffen, indem eine Figur scheinbar aus der Geschichte heraustrat und die Schüler*innen direkt aufforderte, den weiteren Verlauf der Handlung selbst zu gestalten. In allen Fällen entstand der humorvolle Effekt aus einem bewussten Bruch mit der erwartbaren Unterrichtssituation, während der Bezug zum Lerngegenstand erhalten blieb.

Ebenfalls schlagen Kaiser und Gaudo (2020, S. 43) das *Zugeben von Schwächen* als Humortechnik vor. Wenn Lehrkräfte eigene kleine Fehler oder Unsicherheiten humorvoll thematisieren, kann dies zu einem vertrauensvollen Lernklima beitragen, da Lernen als Prozess verstanden wird, in dem Unvollkommenheit normal ist. Dies kann Leistungsdruck reduzieren und soziale Nähe fördern (ebd.), was insbesondere im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bedeutsam erscheint. Im Studienprojekt wurde diese Technik umgesetzt, indem die Lehrkraft bewusst harmlose eigene Alltagsschwächen einbrachte, die inhaltlich an den Unterricht angebunden waren und zugleich Nahbarkeit signalisierten. So wurde etwa im Englischunterricht innerhalb der Unterrichtseinheit *My Body* beim Einführen neuer Vokabeln beiläufig auf humorvolle Weise von eigenen körperlichen Beschwerden erzählt. In anderen Stunden wurde auf das Thema *Zeit* Bezug genommen, indem eigene alltägliche Organisationsprobleme oder Schwierigkeiten mit Zeitmanagement aufgegriffen und humorvoll thematisiert wurden. Die Beiträge waren vorbereitet, wurden jedoch so präsentiert, dass sie als spontane, authentische Momente wirkten und so eine Begegnung auf Augenhöhe ermöglichen sollten.

Darüber hinaus empfehlen Kaiser und Gaudo (2020, S. 46f.) den Einsatz von *Körperhumor*, bei dem Mimik, Gestik und pantomimische Darstellungen genutzt werden, um Inhalte anschaulich und emotional zugänglich zu machen. Diese Technik erscheint besonders geeignet für eine heterogene Lerngruppe im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, da sie nicht primär auf sprachlicher Ebene funktioniert und verschiedene Aneignungswege anspricht. Im Studienprojekt fand sich Körperhumor vor allem im Englischunterricht wieder, wo er gezielt zur Einführung und Wiederholung von Vokabeln eingesetzt wurde. Gefühle, Körperteile oder Tiere wurden durch stark übertriebene Gestik, Mimik und pantomimische Bewegungen dargestellt, sodass die Schüler*innen die entsprechenden englischen Begriffe erkennen und zuordnen konnten. Die humorvolle Wirkung entstand aus der körperlichen Überzeichnung, während gleichzeitig der Wortschatzerwerb unterstützt wurde.

Ergänzend zu einzelnen Humortechniken weisen Kaiser und Gaudo (2020, S. 26–36) auf die Bedeutung strukturierender Humorrituale hin, etwa den *Witz des Tages*, die regelmäßig positive, emotionale Impulse setzen und zur Stabilisierung des Klassenklimas beitragen können. Schinzilarz (2020, S. 24) betont zudem, dass wiederkehrende Übungen durch ihre Regelmäßigkeit lernförderliche neuronale Verknüpfungen unterstützen und zur emotionalen Regulation beitragen können. Gerade im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung kann ein solches Ritual durch seine Vorhersehbarkeit Sicherheit vermitteln. Im Studienprojekt wurde daher zu Beginn der Stunden regelmäßig ein Witz über das Smartboard präsentiert, gemeinsam gelesen und besprochen. Dabei wurde ein fachlicher Bezug, beispielsweise zur Unterrichtsreihe zur wörtlichen Rede, hergestellt, etwa durch das Ergänzen fehlender Satzzeichen oder das Herausarbeiten sprachlicher Strukturen innerhalb der Witze. Im Verlauf der Durchführung erhielten die Schüler*innen zudem die Möglichkeit, selbst Witze vorzuschlagen, die anschließend als Witz des Tages präsentiert wurden. Dieses partizipative Element wurde von den Schüler*innen aktiv genutzt. Um die Wirkung einzelner Humortechniken getrennt beobachten zu können, wurde das Ritual in denjenigen Stunden, in denen der Einsatz anderer Humortechniken untersucht werden sollte, bewusst ausgelassen, jedoch in einer vorangehenden Stunde durchgeführt, sodass sein Fehlen nicht zu Irritationen bei den Schüler*innen führte.

Für das Studienprojekt wurden somit die Humortechniken *Überraschen*, *Zugeben von Schwächen* und *Körperhumor* sowie das Humorritual *Witz des Tages* ausgewählt. Die Auswahl orientierte sich an den theoretischen Empfehlungen von Kaiser und Gaudo (2020) und berücksichtigte zugleich die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Die beschriebenen Beispiele verdeutlichen, dass Humor gezielt vorbereitet und didaktisch eingebettet eingesetzt wurde, um Aufmerksamkeit zu aktivieren und gleichzeitig eine positive Lernatmosphäre zu unterstützen. Die ausgewählten Humortechniken bildeten damit die Grundlage für die anschließende empirische Untersuchung ihrer Wirkung auf die Aufmerksamkeit der Schüler*innen.

3. Forschungsdesign

Auf Grundlage der theoretischen Überlegungen wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, das die Untersuchung authentischer Unterrichtssituationen im schulischen Alltag ermöglichte. Im Zentrum stand die Frage, wie gezielt eingesetzte Humortechniken den lernangebotsbezogenen Aufmerksamkeitsfokus beeinflussen und welche individuellen Reaktionsmuster dabei sichtbar werden. Das Forschungsfeld bildete der Unterricht an einer Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung in der Oberstufe. Im Fokus der Analyse standen die drei Schüler*innen X, Y und Z. Die Auswahl dieser Schüler*innen erfolgte in enger Abstimmung mit Lehr- und Fachkräften der Schule, um eine möglichst heterogene Gruppe zusammenzustellen, die unterschiedliche kommunikative Fähigkeiten, Unterstützungsbedarfe sowie verschiedene Persönlichkeiten abbildet.

3.1 Erhebungsmethode

Die Datenerhebung erfolgte mittels offener teilnehmender Feldbeobachtung (Diegmann, 2013). Um mögliche Einflussfaktoren durch konstante Rollen zu minimieren, wurde in verschiedenen Konstellationen beobachtet: In einigen Stunden wurde der Unterricht selbst mit vorbereiteten Humortechniken durchgeführt und gleichzeitig beobachtet, in anderen Stunden übernahm eine weitere Lehrkraft die Beobachtung und in wieder anderen Situationen wurde selbst beobachtet, während eine andere Lehrkraft auf Grundlage einer vorbereiteten Planung unterrichtete. Alle Beteiligten waren über die Durchführung der Untersuchung informiert. Ihnen war jedoch nicht bekannt, welche konkreten Aspekte im Fokus der Beobachtung standen. Eine solche offene Beobachtung kann zwar eine gewisse Verhaltensanpassung zur Folge haben, ist jedoch aus forschungsethischen Gründen unvermeidbar (ebd., S. 188–189). Neben unmittelbaren Reaktionen wurden auch indirekte Auswirkungen auf nachfolgende Unterrichtsphasen berücksichtigt. Zu Beginn der Erhebung wurden Unterrichtsstunden ohne bewusst eingesetzte Humortechniken beobachtet, um einen Ausgangszustand zu erfassen sowie den Beobachtungsbogen hinsichtlich seiner Anwendbarkeit zu erproben. In den darauffolgenden beobachteten Stunden kam jeweils eine vorbereitete Humortechnik zum Einsatz.

Für die Erhebung wurde ein Beobachtungsbogen erstellt, bei dem die Beobachtungen jeweils in Textform beschrieben wurden. Da die gleichzeitige Durchführung von Beobachtung und Protokollierung anspruchsvoll ist und insbesondere die Auswahl forschungsrelevanter Situationen eine Herausforderung darstellt (Diegmann, 2013, S. 192), wurde ein vorstrukturierter Beobachtungsbogen mit spezifischen Items entwickelt (Anhang 1). Dieser diente dazu, den Beobachtungsfokus gezielt auf zentrale Aspekte zu lenken und eine systematische sowie nachvollziehbare Erfassung der vielfältigen Eindrücke zu ermöglichen (Diegmann, 2013, S. 205). Der Beobachtungsbogen richtete den Fokus einerseits auf die Reaktionen der Schüler*innen auf die vorbereiteten Humortechniken nach Kaiser und Gaudo (2020) und andererseits auf den lernangebotsbezogenen Aufmerksamkeitsfokus. Zur Erfassung der Aufmerksamkeit wurden Verhaltensindikatoren genutzt, die aus dem modifizierten Aufmerksamkeitsinventar ModAI nach Hommel (2012b) abgeleitet wurden und zwischen On-Topic- und Off-Topic-Verhalten differenzieren (Kapitel 2.2). Auf diese Weise konnten sowohl unmittelbare Reaktionen auf die Humortechniken als auch Aufmerksamkeitsveränderungen im weiteren Unterrichtsverlauf systematisch dokumentiert werden.

Insgesamt wurden Beobachtungen in 15 Unterrichtsstunden durchgeführt. Es wurde ab Beginn des Einsatzes der Humortechnik jeweils 12 Minuten lang beobachtet. Bei jeder Beobachtung wurden die drei Schüler*innen parallel jeweils separat erfasst, sodass insgesamt 45 Beobachtungsbögen vorliegen. Dabei wurde in 3 Stunden ohne Einsatz einer Humortechnik beobachtet sowie jeweils 3 Stunden zu den vier ausgewählten Humortechniken. Es wurde darauf geachtet, wenn möglich verschiedene Unterrichtsfächer (vor allem Deutsch und Englisch) einzubeziehen.

3.2 Auswertungsmethode

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte mittels computergestützter qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) unter Nutzung des Programms MAXQDA. Grundlage der Analyse bildete ein Kategoriensystem (Anhang 2) mit den zwei Oberkategorien: *Reaktionen auf Humortechniken* (OK1) und *Lernangebotsbezogener Aufmerksamkeitsfokus* (OK2). Die Subkategorien zu OK1 wurden induktiv aus dem Datenmaterial entwickelt, um die tatsächlich beobachteten Reaktionsformen abzubilden. Die Subkategorien zu OK2 wurden dagegen deduktiv theoriegeleitet anhand der On-Topic und Off-Topic-Verhaltensindikatoren aufgebaut (Kapitel 2.2).

Das gesamte Datenmaterial wurde durchkodiert. Für das Kodieren wurde ein Kodierleitfaden erstellt (Anhang 3). Durch die Dokumentenstruktur innerhalb von MAXQDA sowie das entwickelte Kategoriensystem konnten sowohl fallbezogene Vergleiche durchgeführt als auch kategorienübergreifende Zusammenhänge analysiert werden. Dadurch war es möglich, nicht nur die drei Schüler*innen miteinander zu vergleichen, sondern ebenso die einzelnen Humortechniken untereinander gegenüberzustellen. Ziel der Analyse war es herauszuarbeiten, wie Schüler*innen auf unterschiedliche Humortechniken reagieren, welche Zusammenhänge zwischen beobachteten Reaktionen und Veränderungen des Aufmerksamkeitsfokus bestehen und welche Unterschiede sich dabei zwischen den einzelnen Fällen zeigen.

4. Darstellung der Ergebnisse

Die Struktur der Ergebnisdarstellung folgt zunächst einem Vergleich der einzelnen Humortechniken. Diese Vorgehensweise ermöglicht eine klare, nachvollziehbare Darstellung und macht die jeweiligen Wirkungszusammenhänge zwischen Reaktionen auf die Humortechnik und Aufmerksamkeitsfokus sichtbar. Jede Technik wird dabei einzeln mithilfe der Oberkategorien *Reaktionen auf Humortechniken* (OK1) und *Lernangebotsbezogener Aufmerksamkeitsfokus* (OK2) dargestellt. *On-Topic-Verhaltensindikatoren* (UK2.1) lassen dabei auf einen lernangebotsbezogenen Aufmerksamkeitsfokus schließen, während *Off-Topic-Verhaltensindikatoren* (UK2.2) auf eine Abwendung des Aufmerksamkeitsfokus von dem Lernangebot hindeuten. Im Anschluss an die Darstellung der Humortechniken erfolgt ein kurzer fallorientierter Vergleich der Schüler*innen, um individuelle Reaktions- und Aufmerksamkeitsmuster herauszuarbeiten und zu vergleichen.

4.1 Humortechnikorientierte Darstellung

In den Stunden ohne Einsatz von Humortechniken zeigte sich der lernangebotsbezogene Aufmerksamkeitsfokus (OK2) der Schüler*innen insgesamt als weniger stabil. On-Topic-Verhaltensindikatoren (UK2.1) wie zugewandte Blicke und zugewandte Körperhaltungen traten insbesondere in ritualisierten Phasen auf, etwa zu Beginn der Stunde oder bei klaren, strukturierenden Arbeitsaufträgen. Demgegenüber nahmen Off-Topic-Verhaltensindikatoren (UK2.2) im Verlauf der jeweiligen Beobachtungen merklich zu. Besonders häufig ließen sich abgewandte Blicke beobachten, etwa durch Umherschweifen der Augen oder eine visuelle Fixierung auf nicht-lernangebotsbezogene Objekte. Begleitend traten abgewandte Körperhaltungen auf, etwa durch seitliches Sitzen oder das vollständige Abwenden vom Lernangebot. Auch vereinzelt passives oder verweigerndes Verhalten, wie das Verdecken des Gesichts mit den Händen, zeigte eine Haltung der Distanzierung vom Lernangebot. Gelegentlich ließ sich auch Störverhalten wie impulsives Aufstehen beobachten. Diese Verhaltensweisen traten besonders in offenen Unterrichtsphasen ohne klar formulierte Aufträge auf.

Der Einsatz von *Körperhumor* führte zu stark unterschiedlichen Reaktionen (OK1) und einem insgesamt leicht instabileren lernangebotsbezogenen Aufmerksamkeitsfokus (OK2). Es war kein Anstieg von On-Topic-Verhaltensindikatoren (UK2.1) erkennbar. Im Gegenteil: Das Off-Topic-Verhalten (UK2.2) nahm teils deutlich zu. Schüler X reagierte während des Einsatzes der Humortechnik (OK1) stark körperlich begleitet von einer konstanten Blickzuwendung zur Lehrkraft. Bereits kurze Zeit nach der Humortechnik ließen sich jedoch vermehrt Off-Topic-Verhaltensindikatoren (UK2.2) feststellen: Er ging nicht-lernangebotsbezogenen Beschäftigungen nach, zeigte Störverhalten und oft abgewandte Blicke sowie eine deutlich abgewandte Körperhaltung. Während bei den anderen Schüler*innen punktuell zugewandte Blicke auftraten, äußerte sich insbesondere bei Schülerin Z eine ablehnende Haltung, zum Beispiel in Form von Kommentaren. Im Anschluss daran war bei ihr wiederholt ein verweigerndes Verhalten zu beobachten.

In den Stunden, in denen die Humortechnik *Überraschen* genutzt wurde, konnten bei allen drei Schüler*innen unmittelbare zugewandte Reaktionen (OK1) beobachtet werden, die in einen durchgängig hohen, stabilen lernangebotsbezogenen Aufmerksamkeitsfokus (OK2) mit nur wenigen und kurzzeitigen Off-Topic-Verhaltensindikatoren (UK2.2) übergingen. Die Humortechnik löste Reaktionen wie Lachen, Grinsen, spontane Körperbewegungen und verstärkte Blickzuwendung zur Lehrkraft oder zu Mitschüler*innen aus. Nach dem Einsatz der Humortechniken traten bei allen Schüler*innen vermehrt On-Topic-Verhaltensindikatoren (UK2.1) auf, insbesondere durch Blickfokussierung, aufrechte oder leicht nach vorne geneigte Körperhaltungen sowie eine selbstständige Bearbeitung von Aufgaben. Off-Topic-Verhaltensweisen (UK2.2) traten insgesamt nur sehr selten auf und führten nicht zu einer längeren Abwendung des Lernangebots. Nicht-lernangebotsbezogene Beschäftigungen konnten bei Schüler X beobachtet werden, begrenzten sich aber auf wenige Momente.

Der Einsatz der Humortechnik *Zugeben von Schwächen* führte zu überwiegend positiven Reaktionen (OK1) und ging mit einem im Vergleich zu den Stunden ohne Humortechnik leicht erhöhten und überwiegend aufrechterhaltenen lernangebotsbezogenen Aufmerksamkeitsfokus (OK2) einher. Als Reaktionen traten Lächeln, leises Lachen oder kurzes Grinsen auf, vor allem im Anschluss an Reaktionen anderer Schüler*innen. Y brachte einmal einen eigenen humorvollen Beitrag mit Bezug zur Humortechnik ein (B38). Bei X erfolgten Reaktionen meist verzögert nach Beobachtung seiner Mitschüler*innen. Im Anschluss zeigten sich bei allen Schüler*innen vermehrt On-Topic-Verhaltensindikatoren (UK2.1). Die Blickzuwendung war meist konstant auf die Lehrkraft oder das jeweilige Lernangebot gerichtet. Y und Z zeigten durchgehend aufrechte, zugewandte Körperhaltungen. Die Aufgabenbearbeitung erfolgte bei ihnen selbstständig und zügig ohne wiederholte Aufforderung, bei X teils nach kurzer Verzögerung mit teilweise begleitender Unterstützung. Off-Topic-Verhaltensweisen (UK2.2) traten vor allem bei X auf, etwa durch Blickabwendungen, Fixieren von Objekten oder Beschäftigen mit anderen Aktivitäten. Bei Y und Z zeigten sich ebenfalls vereinzelt Off-Topic-Indikatoren (UK2.2), wie abgewendete Blicke oder Körperhaltungen.

Der Einsatz des Humorrituals *Witz des Tages* führte zu überwiegend positiven Reaktionen (OK1) und war mit einem besonders stabilen lernangebotsbezogenen Aufmerksamkeitsfokus (OK2) verbunden, der bei Y und Z nahezu durchgehend und bei X mit nur kurzen, vorübergehenden Off-Topic-Verhaltensindikatoren (UK2.2) aufrechterhalten wurde. Alle drei Schüler*innen zeigten Reaktionen auf die Humortechnik (OK1). Y und Z lachten hörbar, grinsten wiederholt und nahmen Blickkontakt zu Mitschüler*innen auf. Teilweise wurde das Humorritual kommentiert oder gemeinsam mit Mitschüler*innen gelacht. Bei X erfolgte die Reaktion meist verzögert, etwa durch Grinsen oder Lautieren, nachdem er die Reaktionen von Mitschüler*innen beobachtet hatte. Nach der Humortechnik traten bei allen verstärkt On-Topic-Verhaltensweisen (UK2.1) auf. Y und Z zeigten durchgehend stabile Blickzuwendung zur Lehrkraft, dem Tafelbild oder den sprechenden Mitschüler*innen, beteiligten sich aktiv am Unterricht und nahmen aufrechte, zugewandte Körperhaltungen ein. Die Aufgabenbearbeitung erfolgte jeweils selbstständig und gelegentliche Blickwechsel unterbrachen den Arbeitsfluss nicht. Auch X beteiligte sich aktiv an den Arbeitsphasen, holte eigenständig Material und arbeitete mit wiederholtem Blickbezug zum Material oder zur Schulbegleitung. Off-Topic-Verhalten (UK2.2) war bei Y und Z wenig zu beobachten. Bei X traten sie punktuell auf, führten jedoch nicht zu einer dauerhaften Abwendung, sondern endeten mit Beginn strukturierender Phasen.

Insgesamt lassen sich Tendenzen in der Wirksamkeit der einzelnen Humortechniken ablesen: Insbesondere die Humortechniken *Überraschen* und *Witz des Tages* waren bei den Schüler*innen X, Y und Z mit einem deutlich stabileren lernangebotsbezogenen Aufmerksamkeitsfokus (OK2) verbunden, während *Zugeben von Schwächen* nur zu einer etwas geringeren, aber dennoch erkennbaren Stabilisierung führte und *Körperhumor* im Vergleich

zu Stunden ohne Humortechnikinsatz keinen stabileren lernangebotsbezogenen Aufmerksamkeitsfokus erkennen ließ. Diese Tendenzen sind auch in der quantitativen Verteilung der zugeordneten On-Topic- und Off-Topic-Verhaltensindikatoren (UK2.1, UK2.2) erkennbar (siehe Abb. 1). Diese unterstützt die qualitativen Erkenntnisse zusätzlich: In den Stunden ohne Humortechnik konnten 52 % der beobachteten Indikatoren als On-Topic bewertet werden, bei Körperhumor 51 %, bei Zugeben von Schwächen 54 %, bei Witz des Tages 59 % und bei Überraschen 66 %.

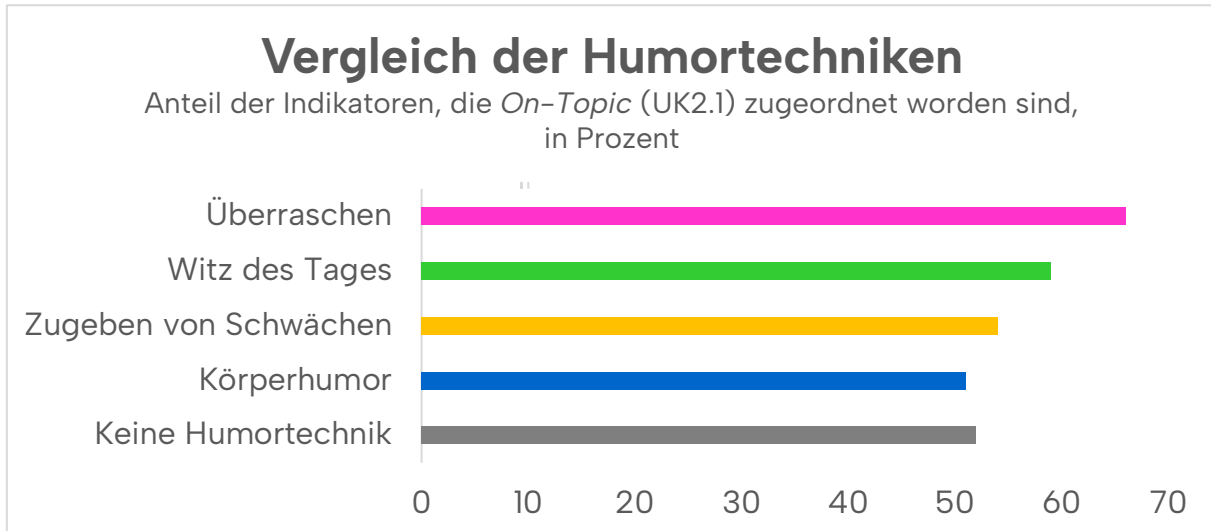


Abb. 1: Vergleich der Humortechniken (eigene Darstellung).

4.2 Schüler*innenorientierte Darstellung

Im Vergleich der drei beobachteten Schüler*innen zeigten sich deutliche Unterschiede in den Reaktionen auf die eingesetzten Humortechniken (OK1) und deren Wirkung auf den lernangebotsbezogenen Aufmerksamkeitsfokus (OK2). Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Effekte stark individuell variieren.

Schüler X reagierte besonders stark auf *Körperhumor*, was sich in intensiven Verhaltensweisen wie lautem Lachen, starkem Gestikulieren, Armwedeln und wiederholtem Lautieren zeigte. Diese hohe Aktivierung führte jedoch nicht zu einer stabilen lernangebotsbezogenen Zuwendung. Bereits kurze Zeit nach der Humortechnik traten vermehrt Off-Topic-Verhaltensindikatoren (UK2.2) auf, wie Spielen mit Gegenständen, wiederholtes Aufstehen oder abgewandte Blicke. *Überraschen* und *Zugeben von Schwächen* führten bei X nur zu kurzfristigen Fokussierungen; der Blick wanderte nach wenigen Momenten wieder durch den Raum und die Aufgabenbearbeitung erfolgte nur mit enger Unterstützung. Beim *Witz des Tages* entstand punktuell ein lernangebotsbezogener Aufmerksamkeitsfokus, der jedoch instabil blieb. Auffällig war zudem, dass X meist nicht unmittelbar auf die Humortechnik selbst reagierte (mit Ausnahme von *Körperhumor*), sondern zeitlich verzögert, meist nachdem er die Reaktionen anderer Schüler*innen beobachtet hatte.

Schüler Y zeigte eine besonders deutliche Reaktion auf die Humortechniken *Überraschen* und *Witz des Tages*. Diese führten zu stabilen Indikatoren des lernangebotsbezogenen Aufmerksamkeitsfokus (OK2), darunter eine nahezu durchgehende Blickzuwendung zur Lehrkraft oder zum Lerngegenstand sowie eine aktive Beteiligung am Unterrichtsgespräch. *Zugeben von Schwächen* wirkte ebenfalls positiv, allerdings etwas moderater: Y zeigte hier häufig Blickkontakt, eine ruhige Körperhaltung und themenbezogene Beiträge, die Wirkung war jedoch weniger langanhaltend als bei *Überraschen* oder *Witz des Tages*. Auffällig ist zudem, dass Y auf die persönlichen Anekdoten der Lehrkraft verbal reagierte und in einer Stunde selbst eine humorvolle, thematisch anschließende Anekdote aus dem eigenen Erleben einbrachte. Diese wurde sowohl von ihm selbst als auch von anderen Schüler*innen mit positiven Reaktionen wie Lachen und wechselseitigem Blickkontakt aufgenommen.

Generell suchte Y beim Einsatz fast aller Humortechniken wiederholt Blickkontakt zu Mitschüler*innen und tauschte sich teilweise mit Sitznachbar*innen darüber aus. Häufig war zudem zu beobachten, dass Y selbst zu lachen begann, nachdem er andere Schüler*innen beim Lachen wahrgenommen hatte. *Körperhumor* war bei Y am wenigsten wirksam. Zwar traten vereinzelt Lächeln oder Grinsen auf, jedoch wich der Blick häufig zur Seite oder nach unten, und es erfolgten nur wenige nachhaltige On-Topic-Beteiligungen (UK2.1).

Schülerin Z reagierte ebenfalls besonders positiv auf die Humortechnik *Überraschen*. Diese Technik ging bei ihr mit stabiler Körperhaltung, konstanter Blickzuwendung zum Lernangebot und sozialen Reaktionen wie Lächeln oder Grinsen einher. Danach blieb sie kontinuierlich am Unterrichtsgeschehen orientiert und bearbeitete Aufgaben aktiv. Der *Witz des Tages* wirkte ebenfalls positiv, wenn auch weniger konstant: Der Aufmerksamkeitsfokus blieb meist erhalten, zeigte jedoch gelegentliche kurze Abschweifungen. *Körperhumor* wies bei Z die geringste Wirkung auf und konnte sich sogar negativ auf den lernangebotsbezogenen Aufmerksamkeitsfokus (OK2) auswirken. Beobachtbar waren hierbei verweigernde Verhaltensweisen wie das Verdecken des Gesichts mit den Händen oder die Verweigerung der Aufgabenbearbeitung, verbunden mit einer dauerhaft abgewandten Körperhaltung. Diese ablehnende Haltung äußerte sich zudem in nonverbalen Reaktionen wie Augenrollen sowie in verbal formulierten Kommentaren, die eine ablehnende Bewertung der Situation erkennen ließen („Wir sind doch keine Babys“, B18). *Zugeben von Schwächen* zeigte bei Z eine moderate Wirkung: Sie saß ruhig und aufrecht und wandte den Blick zeitweise dem Lernangebot zu, beteiligte sich jedoch insgesamt weniger aktiv am Unterrichtsgespräch.

5. Reflexion und Fazit

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Humortechniken im Unterricht sehr unterschiedlich auf den Aufmerksamkeitsfokus wirken und damit unterschiedliche Potenziale für einen motivierenden, inklusiven Unterricht bieten, besonders für Schüler*innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Im Folgenden sollen mithilfe der Ergebnisse sowie theoretischer Bezüge praxisrelevante Hinweise für den gezielten Einsatz von Humor in unterrichtlichen Kontexten zur bewussten Lenkung der Aufmerksamkeit auf den Lerngegenstand abgeleitet werden.

Am wenigsten wirksam erwies sich der Einsatz von *Körperhumor*. In keinem Fall konnte eine Stabilisierung des Aufmerksamkeitsfokus beobachtet werden; stattdessen führten entsprechende Impulse teils zu Überaktivierung oder offener Ablehnung. Kaiser und Gaudo (2020, S. 46f.) warnen vor diesem Risiko, da Körperhumor zwar visuell ansprechend sein kann, jedoch leicht vom zentralen Lerninhalt ablenkt. Beim Einsatz der Humortechnik sollte also darauf geachtet werden, dass der Einsatz von Körperhumor nicht zu groß oder intensiv inszeniert wird, da dies zu einer Überstimulation führen kann, wie es bei Schüler X beobachtet werden konnte. Platt und Chadwick (2020, S. 39f.) zeigen zudem, dass nicht jede Form von Humor von Menschen mit Lernschwierigkeiten gleichermaßen geschätzt wird. In den vorliegenden Daten deutet sich an, dass insbesondere als infantilisiert wahrgenommene Formen Ablehnung hervorrufen können. Dies zeigt sich deutlich an der Reaktion von Schülerin Z, die distanziert reagierte und äußerte: „Wir sind doch keine Babys.“ (B18). Auch Ullman und Seidler (2016, S. 23) zeigen, dass Humor vor allem dann förderlich ist, wenn er den Schüler*innen das Gefühl gibt, ernstgenommen zu werden. Für den Unterricht bedeutet dies, dass *Körperhumor*, insbesondere in höheren Klassenstufen, sorgfältig abgewogen und gezielt kontextualisiert werden sollte, um das Risiko der Distanzierung zu minimieren. Es sollten bevorzugt Humortechniken gewählt werden, die Wertschätzung und Augenhöhe signalisieren.

Wirksamer zeigte sich das *Zugeben von Schwächen*, das bei einzelnen Schüler*innen, vor allem bei Schüler Y, zu einer leichten Steigerung bzw. Stabilisierung der Aufmerksamkeit führte. Diese Wirkung lässt sich im Sinne von Kaiser und Gaudo (2020, S. 43f.) sowie Ruch (2020, S. 9–12) damit erklären, dass das humorvolle Eingestehen eigener Unvollkommenheit Authentizität signalisiert, Spannungen abbaut und so eine Begegnung auf Augenhöhe ermöglicht. Für Menschen mit Lernschwierigkeiten, bei denen Humor häufig ein zentraler Beziehungsfaktor ist (Platt & Chadwick, 2020, S. 39f.), kann dies Vertrauen und soziale Nähe fördern. Schinzilarz (2020, S. 23f.) betont, dass durch Humor auch schwierige Momente in leichte, gemeinsame Interaktionen verwandelt werden können, was wiederum emotionale Sicherheit schafft. Dies könnte sich auch positiv auf die Aufmerksamkeit auswirken. Besonders eindrücklich zeigte sich dies durch das Einbringen eigener humorvoller Kommentare des Schülers Y in diesen Stunden (B38). Daraus ergibt sich, dass das *Zugeben von Schwächen* als Humortechnik geeignet ist, um in inklusiven Lernumgebungen Beziehung und Motivation zu stärken und gleichzeitig die Aufmerksamkeit auf das Lernangebot zu lenken.

Noch stärker wirkte das Humorritual *Witz des Tages*. Bei allen drei Schüler*innen führte es zu einer recht konstanten Zuwendung zum Lernangebot. Kaiser und Gaudo (2020, S. 26–28) erklären dies mit der festen Verankerung solcher Rituale im Unterrichtsablauf, die Sicherheit und Struktur geben und so die Aufmerksamkeit bündeln. Schinzilarz (2020, S. 24–26) ergänzt, dass Humorrituale das Wohlbefinden steigern und insbesondere in Momenten von Stress oder Unsicherheit stabilisierend wirken. Die in den Ergebnissen zu findenden konstant positiven, sozial eingebetteten Reaktionen auf das Humorritual lassen sich somit als Ausdruck erhöhter emotionaler Sicherheit deuten. Für die Unterrichtspraxis legt dies nahe, dass humorvolle Rituale als verlässliche Strukturanker genutzt werden können, um Aufmerksamkeit über längere Phasen zu sichern und gleichzeitig ein positives, motivierendes Lernklima zu schaffen.

Die größte Wirkung zeigte die Humortechnik *Überraschen*. Unerwartete Elemente führten bei allen drei Schüler*innen zu durchgehend positiven Reaktionen und einer über längere Zeit aufrechterhaltenen Aufmerksamkeit. Kaiser und Gaudo (2020, S. 43) sehen in solchen Impulsen ein wirksames Mittel, um Aufmerksamkeit zu steigern und kreatives Denken anzuregen. Ruch (2020, S. 13) liefert mit der Inkongruenz-Lösungs-Struktur eine Erklärung: Der gezielte Erwartungsbruch erzeugt zunächst Irritation und erfordert kognitive Neuorientierung, wodurch der Aufmerksamkeitsfokus scharfgestellt wird; die humorvolle Auflösung verwandelt diese Spannung in positive Emotionen und stabilisiert den Fokus auch über den Moment hinaus. Daraus ergibt sich ein unmittelbarer didaktischer Nutzen für die Praxis: Humorvolle Überraschungselemente in unterrichtlichen Kontexten können den Aufmerksamkeitsfokus höchst wirksam und langanhaltend auf das Lernangebot richten.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Humor im Unterricht je nach Schüler*in sehr unterschiedliche Reaktionen hervorruft und diese Unterschiede den Aufmerksamkeitsfokus maßgeblich beeinflussen können. Mit Ausnahme des *Körperhumors* bei Schüler X zeigte sich, dass starke oder positive Reaktionen auf Humortechniken fast immer mit einem höheren oder stabileren Aufmerksamkeitsfokus einhergingen als in Unterrichtsstunden ohne Humor oder mit nur schwachen Reaktionen. Auffällig war zudem, dass positive Reaktionen wie Lachen fast immer von sozialer Interaktion begleitet wurden, etwa durch Blickkontakt oder gemeinsames Lachen. Dies weist darauf hin, dass Humor nicht nur die Aufmerksamkeit auf den Lerngegenstand lenken, sondern zugleich eine gemeinschaftsstiftende Funktion erfüllen kann. Auffällig war zudem, dass Schüler Y selbst humorvolle Beiträge einbrachte, die von den Mitschüler*innen stark positiv aufgenommen wurden. Daraus ergibt sich die Überlegung, dass das aktive Einbinden und Fördern von Schüler*innen im humorvollen Gestalten des Unterrichts selbst eine wirksame Humortechnik darstellen könnte: ein Ansatz, der jedoch erst erprobt und untersucht werden müsste.

Bezogen auf die Forschungsfrage legen die Ergebnisse nahe: Der Einsatz von Humor kann bei Schüler*innen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung die Aufmerksamkeit wirksam steigern, sofern er sorgfältig ausgewählt und an die individuellen Präferenzen der Schüler*innen angepasst ist. An dieser Stelle könnten weitere Forschungsprojekte ansetzen, die die erkennbaren Tendenzen (Abb. 1) der Wirksamkeit der einzelnen Humortechniken weiter konkretisieren. Auf dieser Grundlage könnten Handlungsempfehlungen für eine begründete Auswahl und einen effektiven Einsatz der Techniken in unterrichtlichen Kontexten entwickelt werden.

Literaturverzeichnis

- Bernasconi, T. (2024). *Pädagogik und Rehabilitation bei geistiger Behinderung*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Bieg, S. & Dresel, M. (2018). Humor im Unterricht – eine Möglichkeit zur Förderung von Lernfreude und Motivation. *Infobrief Schulpsychologie BW*, 18(1), 1–6.
<https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/artikel/32504-humor-zur-ent-spannung-im-unterricht.html>
- Biewer, G. & Koenig, O. (2019). Personenkreis. In H. Schäfer (Hrsg.), *Handbuch Förderungsschwerpunkt geistige Entwicklung: Grundlagen – Spezifika – Fachorientierung – Lernfelder* (S. 35–44). Beltz.
- Biewer, G., Krennsner, G. & Proyer, M. (2022). *Inklusive Schule – Handlungsfeld motorische und kognitive Entwicklung*. Kohlhammer.
- Chadwick, D. & Platt, T. (2020). Die Rolle des Humors im Leben von Menschen mit geistigen Behinderungen: Ein systematischer Überblick über die Literatur und Folgerungen für die pädagogische Praxis. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 26(11–12), 36–42. <https://ojs.szh.ch/zeitschrift/article/view/906>
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information. (2005). *ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*.
<https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icf/icfhtml2005/>
- Diegmann, D. (2013). Die Beobachtung. In B. Drinck (Hrsg.), *Forschen in der Schule: Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer* (S. 182–226). Verlag Barbara Budrich.
- Hommel, M. (2012a). Aufmerksamkeitsverhalten in verschiedenen Unterrichtskonzepten. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 108(4), 549–570.
<https://doi.org/10.25162/zbw-2012-0031>
- Hommel, M. (2012b). Kodierhandbuch des Beobachtungsinventars zur systematischen videobasierten Erfassung der Aufmerksamkeit von Lernenden (ModAI). In TU Dresden, Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik (Hrsg.), *Dresdner Beiträge zur Wirtschaftspädagogik* (01/2012).
- Kaiser, M., & Gaudo, F. (2020). *Lachend lernen*. Beltz.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Liebertz, C. (2013). *Das Schatzbuch des Lachens: Grundlagen, Methoden und Spiele für eine Erziehung mit Herz und Humor*. Don Bosco.
- Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e. V. (o. J.). Dafür kämpfen wir: Wir wollen „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ genannt werden! <http://www.menschzuerst.de/pages/startseite/was-tun-wir/kampf-gegen-den-begriff-geistig-behindert.php>
- Musenberg, O. (2022). Geistige Entwicklung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (2. Aufl., S. 220–225). Klinkhardt.
- Ruch, W. (2016). Humor und Charakter. In B. Wild (Hrsg.), *Humor in Psychiatrie und Psychotherapie* (2. Aufl., S. 8–31). Schattauer.

- Ruch, W., Wagner, L. & Heintz, S. (2018). Humor, the PEN model of personality, and subjective well-being: Support for differential relationships with eight comic styles. *Rivista Italiana di Studi sull'Umore*, 1(1), 31–44.
- Ruch, W. (2020). Humor: Eine kleine Einführung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 26(11–12), 9–14. <https://ojs.szh.ch/zeitschrift/article/view/902>
- Stöppler, R. (2014). *Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung*. utb.
- Störmer, N. (2017). Aufmerksamkeitsdefizit-(Hyperaktivitäts)syndrom (AD(H)S). In K. Ziemmen (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 20). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ullmann, E. & Seidler, K. (2016). Humor zur (Ent-)Spannung im Unterricht. *Pädagogik*, (2), 23–25.
- Westhoff, K. & Hagemeister, C. (2005). *Konzentrationsdiagnostik*. Pabst Science Publishers.
- Wetter, T. (2020). Mit Humor lässt sich gut lachen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 26(11–12), 3. <https://ojs.szh.ch/zeitschrift/article/view/901>

Anhang

Anhang 1: Beobachtungsbogen

Datum / Uhrzeit: _____

Unterrichtsfach: _____

Thema: _____

Beobachtete*r Schüler*in: _____

Reaktionen auf Humortechniken

Bitte alle Reaktionen der Schüler*innen dokumentieren, die in einem unmittelbaren oder erkennbaren Zusammenhang mit der jeweils eingesetzten Humortechnik stehen.

Humortechnik	Schüler X	Schüler Y	Schüler Z	Anmerkungen
Körperhumor Gezielter Einsatz von Mimik, Gestik und Pantomime, um Unterricht visuell aufzulockern und Inhalte greifbarer zu machen, ohne auf verbale Sprache angewiesen zu sein (Kaiser & Gaudo 2020, S. 46f).				
Überraschen Einbau unerwarteter Elemente in den Unterricht, um Aufmerksamkeit zu steigern und kreative Denkprozesse anzuregen (Kaiser & Gaudo 2020, S. 43).				

Zugeben von Schwächen Humorvolle Thematisierung eigener Fehler oder Unsicherheiten durch Lehrkräfte, um Leistungsdruck zu senken und ein vertrauensvolles Lernklima zu fördern (Kaiser & Gaudo 2020, S. 43).				
Witz des Tages Regelmäßig wiederkehrendes Humorritual, das positive Reize setzt, Klassenklima stabilisiert und emotionale Regulation unterstützt (Kaiser & Gaudo 2020, S. 26–36)				

Lernangebotsbezogener Aufmerksamkeitsfokus

Bitte ausgehend von den Beobachtungseinheiten, alle Verhaltensindikatoren (On-Topic und Off-Topic) dokumentieren, die auf den Aufmerksamkeitsfokus des*der jeweiligen Schüler*in schließen lassen.

Beobachtungseinheit	Schüler X	Schüler Y	Schüler Z	Anmerkungen
On-Topic Verhaltensindikatoren				
Zugewandter Blick: “Blick des Schülers ist auf den jeweiligen Unterrichtsmittelpunkt gerichtet (z. B. Lehrer, Tafel, sprechender Schüler, Buch)” (Hommel, 2012, S. 33).				

Zugewandte Körperhaltung "Körper des Schülers ist dem jeweiligen Unterrichtsmittelpunkt zugeneigt (z. B. bei Gruppenarbeiten ist Schüler den anderen Gruppenmitgliedern zugeneigt)" (Hommel, 2012, S. 33).				
Bearbeiten eines Arbeitsauftrags "Lernender führt Aufträge des Lehrers aus (z. B. Rechnen einer Aufgabe, Lesen eines Textes)" (Hommel, S. 33).				
Beteiligung am Unterrichtsgespräch Schüler kann auf Fragen des Lehrenden antworten" (ebd.) "Schüler folgt den vom Lehrer initiierten fachlichen Schülerdiskussionen und beteiligt sich gelegentlich" (ebd.) "Sprechen/Diskutieren mit anderen Klassenteilnehmern während Partnerarbeit/ Gruppenarbeit, sofern fachlicher Inhalt der Gespräche zu vermuten ist" (ebd.)				
Off-Topic Verhaltensindikatoren				
Abgewandter Blick "Blick schweift vom jeweiligen Unterrichtsmittelpunkt ab (z. B. Tafel, Lehrer, eigener Tisch,...) und bleibt vom Unterrichtsgeschehen abgewandt" (Hommel, 2012, S. 35).				

"längeres Hinausschauen aus dem Fenster" (ebd.).				
Abgewandte Körperhaltung "der Körper ist vom Unterrichtsmittelpunkt abgewandt" (Hommel, 2012, S. 36).				
Beschäftigung mit etwas anderem "Schüler schreibt bzw. malt etwas auf, was augenscheinlich nicht von fachlichem Belang ist" (Hommel, 2012, S. 36). "Schüler spielt mit diversen Dingen herum (z. B. Handy, Uhr, Stift)" (ebd.) "Lernender kramt in seinen Sachen" (ebd.).				
Passives oder verweigerndes Verhalten "in Gruppenarbeiten bleibt Schüler ohne Beteiligung" (Hommel, 2012, S. 36) "Schüler döst, gähnt bzw. schläft" (ebd.).				
Störverhalten "Der Schüler zeigt Aktivitäten, welche den Unterricht bzw. andere Schüler potentiell oder tatsächlich stören" (Hommel, 2012, S. 37).				

Anhang 2: Kategoriensystem

Liste der Codes	Häufigkeit
Codesystem	871
OK1: Reaktionen auf Humortechniken	0
UK1: Lachen	39
UK2: Lächeln und Grinsen	42
UK3: Sonstige Mimik	5
UK4: Körperbewegungen	30
UK5: Lautieren	6
UK6: Verbale Kommentare	6
UK7: Reaktionen auf Schüler:innenreaktionen	19
UK 8: Schüler:inneninteraktion	40
UK 9: Schüler:innenhumor	2
OK2: Lernangebotsbezogener Aufmerksamkeitsfokus	0
UK2.1 On-Topic Verhaltensindikatoren	0
UK2.1.1 Zugewandter Blick	247
UK2.1.2 Zugewandte Körperhaltung	81
UK2.1.3 Bearbeiten eines Arbeitsauftrags	67
UK2.1.4 Beteiligung am Unterrichtsgespräch	27
UK2.2 Off-Topic Verhaltensindikatoren	0
UK 2.2.1 Abgewandter Blick	142
UK 2.2.2 Abgewandte Körperhaltung	36
UK 2.2.3 Beschäftigen mit etwas anderem	27
UK 2.2.4 Passives oder verweigerndes Verhalten	18
UK 2.2.5 Störverhalten	36

Tab. 1: Kategoriensystem, erstellt mit MAXQDA (eigene Darstellung).

Anhang 3: Kodierleitfaden

Kategorien-Bezeichnung	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiel
OK1 Reaktionen auf Humortechniken			
UK1.1 Lachen	Hörbare Lautäußerung als Ausdruck von Belustigung oder positive Emotionen mit veränderter Mimik.	Diese Kategorie wird angewendet, wenn Lachen beobachtet wird, das in unmittelbarem oder erkennbarem Zusammenhang mit der eingesetzten Humortechnik steht. Diese Kategorie wird nicht angewendet, wenn kein Bezug zur Humortechnik erkennbar ist.	„Er blickt zur LK, als diese das erste Tier vormacht. Er lacht sofort laut auf.“ (B16, Z. 1-2)
UK1.2 Lächeln und Grinsen	Stille, mimische Ausdrucksform positiver Emotion, bei der die Mundwinkel nach oben gezogen werden; kann angedeutet oder deutlich sein.	Diese Kategorie wird angewendet, wenn ein Lächeln oder Grinsen beobachtet wird, das in unmittelbarem oder erkennbarem Zusammenhang mit der eingesetzten Humortechnik steht. Diese Kategorie wird nicht angewendet, wenn kein Bezug zur Humortechnik erkennbar ist.	„Y sitzt aufrecht am Platz, beide Hände auf dem Tisch. Als die LK das erste Gefühl darstellt, lächelt er kurz.“ (B11, Z. 1-2)
UK1.3 Sonstige Mimik	Alle weiteren mimischen Veränderungen, die auf eine emotionale Reaktion auf die Humortechniken hindeuten, z.B. Augenbrauenheben, Grimassen, Augen verdrehen.	Diese Kategorie wird angewendet, wenn eine andere als in UK1.1 oder UK1.2 erfasste mimische Reaktion in unmittelbarem oder erkennbarem Zusammenhang mit der eingesetzten Humortechnik auftritt. Diese Kategorie wird nicht angewendet, wenn die Mimik keine erkennbare Verbindung zur Humortechnik aufweist.	„Sie hebt die Augenbrauen, verzieht das Gesicht, verdreht die Augen.“ (B12, Z. 2)
UK1.4 Körperbewegungen	Bewegungen des Körpers oder einzelner Körperteile, die eine emotionale Reaktion auf Humor ausdrücken, z. B. Zeigen, Klatschen, auf den Tisch schlagen, Arme hochwerfen, Hüpfen.	Diese Kategorie wird angewendet, wenn eine körperliche Bewegung beobachtet wird, die in unmittelbarem oder erkennbarem Zusammenhang mit der eingesetzten Humortechnik steht. Diese Kategorie wird nicht angewendet, wenn es sich um rein funktionale Bewegungen handelt, die unabhängig von der Humortechnik erfolgen.	„Er wedelt mit den Armen und zeigt mit dem Finger auf die LK.“ (B16, Z. 2-3)
UK1.5 Lautieren	Nicht-verbalsprachliche Laute (z.B. Quietschen, Summen) als Ausdruck einer Reaktion auf Humor.	Diese Kategorie wird angewendet, wenn Lautieren in unmittelbarem oder erkennbarem Zusammenhang mit der eingesetzten Humortechnik beobachtet wird. Diese Kategorie wird nicht angewendet, wenn Laute zufällig oder ohne erkennbaren Bezug zur Humortechnik entstehen.	„Er sitzt mit Abstand zum Tisch, bewegt Arme und Beine und lautiert leise.“ (B31, Z. 8-9)

UK1.6 Verbale Kommentare	Verbalsprachlich geäußerte Bemerkungen oder Ausrufe, die inhaltlich auf den Humor eingehen oder diesen kommentieren.	Diese Kategorie wird angewendet, wenn ein verbaler Kommentar geäußert wird, der in unmittelbarem oder erkennbarem Zusammenhang mit der eingesetzten Humortechnik steht. Diese Kategorie wird nicht angewendet, wenn der Kommentar thematisch oder zeitlich unabhängig von der Humortechnik ist.	„Beim nächsten Tier sagt sie: „Wir sind doch keine Babys.“ (B18, Z. 3-4)
UK1.7 Reaktionen auf Schüler*innenreaktionen	Handlungen oder Äußerungen, die nicht direkt auf die eingesetzte Humortechnik, sondern auf die Reaktion einer Mitschülerin oder eines Mitschülers auf diese Humortechnik erfolgen (z. B. Lachen über das Lachen Anderer).	Diese Kategorie wird angewendet, wenn eine Reaktion erkennbar auf die humorbezogene Reaktion einer anderen Person bezogen ist, welche im unmittelbaren oder erkennbaren Zusammenhang mit der eingesetzten Humortechnik steht. Diese Kategorie wird nicht angewendet, wenn keine Verbindung zur ursprünglichen Humortechnik erkennbar ist oder die Handlung unabhängig von einer Reaktion einer anderen Person erfolgt.	„Er schaut ein paar grinsende Schüler*innen an. Er beginnt auch zu grinsen und lacht dann ebenfalls kurz auf.“ (B25, Z. 3-4)
UK1.8 Schüler*inneninteraktion	Aktive soziale Handlung des*der Schüler*in mit anderen Schüler*innen ausgelöst durch die Humortechnik (z.B. Blickkontakt, gemeinsames Lachen, antippen).	Diese Kategorie wird angewendet, wenn eine Interaktion zwischen Schüler*innen beobachtet wird, die in unmittelbarem oder erkennbarem Zusammenhang mit der eingesetzten Humortechnik steht. Diese Kategorie wird nicht angewendet, wenn die Interaktion unabhängig von der Humortechnik erfolgt.	„Er dreht den Kopf zu einem anderen Mitschüler, grinst und flüstert etwas. Beide grinsen.“ (B26, Z. 2-3).
UK1.9 Schüler*innenhumor	Situation, in der der*die Schüler*in selbst humorvoll agiert, nachdem er*sie auf eine Humortechnik reagiert hat (z. B. eigenen Witz erzählen).	Diese Kategorie wird angewendet, wenn humorvolles Verhalten in unmittelbarem oder erkennbarem Zusammenhang mit der eingesetzten Humortechnik entsteht. Diese Kategorie wird nicht angewendet, wenn humorvolles Verhalten unabhängig oder vor der eingesetzten Humortechnik erfolgt.	„Y meldet sich. Er erzählt eine eigene ähnliche Geschichte. Dabei grinst er fast durchgehend und lacht zweimal laut.“ (B29, Z. 6-7).
OK2 Lernangebotsbezogener Aufmerksamkeitsfokus			
UK 2.1 On-Topic-Verhaltensindikatoren			
UK2.1.1 Zugewandter Blick	Der Blick ist auf das gerade relevante Lernangebot gerichtet (z. B. Lehrkraft, Arbeitsmaterial, Tafel/Smartboard, Mitschüler*in bei Re-	Diese Kategorie wird angewendet, wenn der Blick erkennbar auf das aktuelle Lernangebot gerichtet ist. Diese Kategorie wird nicht angewendet, wenn der Blick abgewandt ist oder nur kurz zufällig in Richtung des Lernangebots geht, ohne erkennbare inhaltliche Fokussierung.	„X sitzt an seinem Platz und blickt zur LK“ (B13, Z. 1).

	debeitragen) und signalisiert eine aktive visuelle Zuwendung zum aktuellen Unterrichtsgeschehen.		
UK2.1.2 Zuge- wandte Kör- perhaltung	Der Körper ist dem gerade präsenten Lernan- gebot zugewandt (z. B. zur Lehrkraft, Ta- fel/Smartboard oder sprechenden Person), was auf eine physische Ausrichtung zur akti- ven Teilnahme hindeutet.	Diese Kategorie wird angewendet, wenn der Oberkörper, die Schultern oder der gesamte Körper erkennbar auf das aktuelle Lernangebot ausgerichtet sind. Diese Kategorie wird nicht ange- wendet, wenn die Körperhaltung vom Lernangebot abgewandt ist oder keine erkennbare Ausrichtung auf das Geschehen besteht.	“Y sitzt an seinem Platz und schaut zum Smartboard. Seine Körperhaltung ist nach vorne gerichtet” (B2, Z. 1-2).
UK2.1.3 Bear- beiten eines Arbeitsauf- trags	Der*die Schüler*in führt Aufgaben oder Ar- beitungsschritte aus, die Teil des aktuellen expli- ziten Arbeitsauftrags sind (z. B. Bearbeiten von Arbeitsblättern).	Diese Kategorie wird angewendet, wenn beobachtet wird, dass der*die Schüler*in den erteilten Arbeitsauftrag aktiv bearbeitet. Diese Kategorie wird nicht angewendet, wenn keine aktive Bear- beitung erkennbar ist, wenn andere Tätigkeiten ausgeführt werden, die nicht zum Arbeitsauftrag gehören oder wenn ein impliziter Ar- beitsauftrag, wie zuhören, ausgeführt wird.	“Er blickt auf sein Blatt und bearbeitet mit der SB die Aufgabe” (B19, Z. 11-12).
UK2.1.4 Betei- ligung am Un- terrichtsge- spräch	Verbale oder nonverbale Beiträge zum lau- fenden Unterrichtsgespräch, die inhaltlich auf das Thema bezogen sind (z. B. Antworten auf Fragen, Meldungen).	Diese Kategorie wird angewendet, wenn der*die Schüler*in sich aktiv und themenbezogen am Unterrichtsgespräch beteiligt. Diese Kategorie wird nicht angewendet, wenn der Beitrag themenfremd ist oder wenn keine Beteiligung am Gespräch erkennbar ist.	“Im Unterrichtsgespräch meldet er sich und wird aufgerufen. Er beantwortet die Frage, schaut zur LK und dann wieder zur jeweils sprechenden Person” (B17, Z. 9-10).
UK 2.2 Off- Topic-Verhal- tensindikato- ren			
UK2.2.1 Abge- wandter Blick	Der Blick ist von der Lehrkraft, der Tafel/Prä- sentationsfläche oder dem aktuellem Lernan- gebot abgewandt (z. B. Blick zur Wand, zum Fenster, auf Gegenstände im Raum oder zu Mitschüler*innen ohne thematischen Bezug).	Diese Kategorie wird angewendet, wenn der Blick deutlich von der aktuellen Unterrichtssituation weggerichtet ist. Diese Kategorie wird nicht angewendet, wenn der Blick themenbezogen wechselt, um z. B. Mitschüler*innen anzusehen, die gerade sprechen, oder um Material zu betrachten.	“Der Blick geht zur Tür und zum Fens- ter” (B22, Z. 12-13).
UK2.2.2 Abge- wandte Kör- perhaltung	Der Körper ist von der Lehrkraft, der Ta- fel/Präsentationsfläche oder dem aktuellem Lernangebot abgewandt, was auf fehlende physische Ausrichtung zum Unterricht hin- weist.	Diese Kategorie wird angewendet, wenn der Oberkörper oder der gesamte Körper erkennbar von der Lehrkraft oder der Unterrichts- situation weggerichtet ist. Diese Kategorie wird nicht angewendet, wenn kurzfristige Ausweichbewegungen (z. B. um etwas zu holen) erkennbar zum Unterricht zurückführen.	“Ihre Körperhaltung ist von vorne abge- wendet” (B3, Z. 1-2).

UK2.2.3 Be- schäftigen mit etwas ande- rem	Der*die Schüler*in führt Tätigkeiten aus, die nicht mit dem aktuellen Lernangebot oder Arbeitsauftrag in Verbindung stehen (z. B. Spielen mit Gegenständen, private Gespräche).	Diese Kategorie wird angewendet, wenn klar erkennbar ist, dass der*die Schüler*in eine nicht themenbezogene Tätigkeit ausführt. Diese Kategorie wird nicht angewendet, wenn die Tätigkeit Bestandteil des Unterrichts ist oder in direktem Zusammenhang mit der aktuellen Aufgabe steht.	„X nimmt seine Brille ab und spielt damit“ (B19, Z. 5–6).
UK2.2.4 Passi- ves oder ver- weigerndes Verhalten	Fehlende aktive Teilnahme am Unterricht trotz Möglichkeit zur Beteiligung, verbunden mit passiver Körperhaltung, Inaktivität oder bewusster Verweigerung (z. B. Nicht-Reagieren auf direkte Ansprache, Kopfschütteln bei Aufforderung).	Diese Kategorie wird angewendet, wenn der*die Schüler*in trotz Aufforderung nicht am Unterricht teilnimmt oder erkennbar passiv bleibt. Diese Kategorie wird nicht angewendet, wenn Passivität durch äußere Faktoren wie Wartezeiten oder organisatorische Pausen bedingt ist.	„Als sie angesprochen wird, hebt sie den Kopf nur wenige Zentimeter. Sie schaut kurz zur LK, schüttelt leicht den Kopf und antwortet nicht. Dann legt sie den Kopf sofort wieder in die Hände“ (B15, Z. 6–8).
UK2.2.5 Stör- verhalten	Verhalten, das den Unterrichtsablauf erkennbar unterbricht oder stört (z. B. laut rufen, unaufgefordert herumlaufen, absichtliches Ablenken anderer).	Diese Kategorie wird angewendet, wenn Handlungen beobachtet werden, die aktiv oder wiederholt den Unterrichtsfluss stören. Diese Kategorie wird nicht angewendet, wenn kurze, unbeabsichtigte Unterbrechungen auftreten, die nicht den Charakter einer Störung haben.	„Er haut mehrfach auf die Tischplatte“ (B10, Z. 14).

AUTOR*INNENVERZEICHNIS

Lukas Chronz, geboren 2000, studiert seit dem Wintersemester 2018/19 Geschichte und Philosophie im Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen an der Universität zu Köln und der Pädagogischen Hochschule Luzern. Seit April 2019 arbeitet er als studentischer Mitarbeiter am Thomas-Institut. Das Praxissemester absolvierte er im Sommersemester 2025 an einer Kölner Gesamtschule.

Kontakt: lukas.chronz@proton.me

Tillmann Corbach, geboren 2000 in Minden, studiert seit 2019 Geschichte und Philosophie im Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen an der Universität Köln. Bereits seine ersten Hausarbeiten befassten sich mit sozialen und gesellschaftlichen Aspekten historischer Zeitpunkte und philosophischer Fragestellungen, wobei er sich besonders mit Aushandlungsprozessen und Perspektivenvielfalt beschäftigt. So bspw. in seiner Bachelorarbeit über Männlichkeiten von Vietnamveteranen im US-Film der 1970er Jahre.

Kontakt: tillco@gmx.de

Jule Erfmann, geboren 1999, studiert Lehramt an Grundschulen mit dem Fach Englisch im Master an der Universität zu Köln. In ihrem Studienprojekt beschäftigt sie sich vor allem mit Sprachenvielfalt im bilingualen Unterricht und untersucht dort die Haltungen von Lehrkräften einer bilingualen Grundschule, die sie im Rahmen des Praxissemesters besucht hat.

Kontakt: jule.erfmann@web.de

Janina Frieg (geb. Nickel), geboren 2001, studiert an der Universität zu Köln Lehramt für Sonderpädagogische Förderung mit den Studienfächern Lernen, Hören und Kommunikation, Sprachliche Grundbildung und Ästhetische Erziehung. Den Bachelor hat sie zudem mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung abgeschlossen. Ihre Forschungsinteressen liegen insbesondere im Bereich der Inklusion und der Schulentwicklung.

Kontakt: janina.frieg@gmx.de

Mariia Galochkina, geboren 1997 in Bogorodsk (Russland), ist derzeit Masterstudentin im Lehramt für Sonderpädagogischen Förderung mit den Förderschwerpunkten Hören und Kommunikation sowie Lernen und den Fächern Deutsch und Englisch an der Universität zu Köln. Zuvor absolvierte sie einen Bachelor in Linguistik an der Staatlichen-Linguistischen-N.A. Dobroljubow-Universität in Nischni Nowgorod (Russland). Anschließend erwarb sie einen Bachelor in Pädagogik an der Universität zu Köln.

Kontakt: mariia.galochkina@gmail.com

Lara Gürtke, geboren am 27.11.2001, studiert Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen mit den Fächern Deutsch und Kunst im Master. In ihrem Studienprojekt setzt sie sich auf Basis eines quantitativen Fragebogens mit der Rollenwahrnehmung von Lehrkräften eines Kölner Gymnasiums im Umgang mit der psychischen Gesundheit von Schüler*innen auseinander. Mithilfe deskriptiver Statistik und Korrelationsanalysen gelingt es ihr, den Ist-Zustand des Kölner Gymnasiums explorativ zu erfassen, Zusammenhänge aufzuzeigen und neue Forschungsansätze zu verdeutlichen.

Kontakt: lara.guerntke@gmx.de

Ingrid Jonas, geboren 1999, studiert seit dem Wintersemester 2024/25 den Masterstudiengang Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen an der Universität zu Köln mit den Unterrichtsfächern Philosophie und Deutsch. Zuvor erwarb sie dort im Sommersemester 2024 den Bachelor of Arts im selben Studiengang.

Kontakt: ingrid.marie.jonas@gmail.com

Nils Kampen, geboren 2001, absolvierte seinen Bachelor in Biologie und Kunst an der Universität Osnabrück. Den Master of Education für das Lehramt an Gymnasium und Gesamtschule schloss er an der Universität zu Köln ab. Bereits während seines Masterstudiums war er in der Biologiedidaktik an der Universität zu Köln tätig und setzt diese Tätigkeit bis zum Beginn seines Referendariats im Mai 2026 fort.

Kontakt: nilskampen@gmail.com

Lilli Karschowski, geboren 2001, studiert Kunst sowie Philosophie/Praktische Philosophie im Studiengang Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen an der Universität zu Köln. Im Praxissemester widmete sie sich der Analyse von Bildungsungleichheit im Kunstunterricht. In ihrer Masterarbeit wird sie diese Thematik vertiefend aufgreifen und unter kunstpädagogischer Perspektive weiterführen.

Kontakt: Lilli_Karschowski@gmx.de

Thiemo Malorny studiert im Master Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen an der Universität zu Köln mit den Fächern Deutsch und Kunst. Seine kunstpädagogischen Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der visuellen Kultur, digitale Bildpraktiken und ästhetische Bildung im Kontext der soziokulturellen Dimension von Männlichkeiten.

Kontakt: thiemo-malorny@netcologne.de

Jasamin Mirgolbabaei, geboren 2001, studiert im Master of Education die Fächer Chemie, Geschichte und Bildungswissenschaften (für die Sekundarstufen I und II). Zudem ist sie, neben ihrem Studium, als wissenschaftliche Hilfskraft am Department für Erziehungs- und Sozialwissenschaften an der Universität zu Köln an zwei Lehrstühlen in zahlreichen qualitativ ausgerichteten Forschungsprojekten (mit einem Schwerpunkt auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, transnationale Bildungsbiographien sowie der translingualen Interviewführung) eingebunden.

Kontakt: jmirgolb@smail.uni-koeln.de oder jasa.mirgolbabaei@aol.com

Tabea Odak, geboren 2001, studiert die Fächer Latein und katholische Religionslehre seit Oktober 2024 im Master Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen an der Universität zu Köln. Seit Juni 2021 arbeitet sie als studentische bzw. wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für Katholische Theologie.

Kontakt: t.odak@gmx.de

Melanie Pfeiffer, geboren 1997, studiert im Master Deutsch und den Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung für das Lehramt an Berufskollegs an der Universität zu Köln.

Kontakt: m.pfeiffer1806@web.de

Leon Reger, geboren am 19.03.2002, studiert an der Universität zu Köln Lehramt an Grundschulen mit den Studienfächern Lernbereich Sprachliche Grundbildung, Mathematik und Kunst. Seine Forschungsinteressen liegen insbesondere im Bereich der Bilderbuchdidaktik an der Schnittstelle zwischen Literatur- und Kunstdidaktik.

Kontakt: lreger2@smail.uni-koeln.de sowie leonreger12@gmail.com

Jens Schulten, geboren am 13. April 1998, studiert Lehramt für Sonderpädagogische Förderung mit den Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung, geistige Entwicklung und den Fächern Deutsch und Englisch. Seit 2023 ist er als studentische Hilfskraft bzw. wissenschaftliche Hilfskraft mit Bachelorabschluss am Lehrstuhl für Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung im partizipativen Forschungsprojekt SUSHI tätig.

Kontakt: jensschulten98@gmail.com

Luca Senftleben, geboren 1999, studiert an der Universität zu Köln im Master of Education Lehramt für Sonderpädagogische Förderung mit den Förderschwerpunkten Emotionale und soziale Entwicklung sowie geistige Entwicklung. Seine Fächer sind Deutsch und Biologie. Im Sommer 2025 absolvierte er sein Praxissemester an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung.

Kontakt: senfluc@t-online.de

Sarah Thumm, geboren 2003, studiert derzeit den Master of Education in den Fächern Chemie und Pädagogik für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen an der Universität zu Köln, wo sie bereits im Sommer 2024 ihren Bachelor of Arts erlangte. Parallel zum Studium ist sie zudem als wissenschaftliche Hilfskraft im Arbeitskreis von Prof. Dr. Uwe Ruschewitz sowie im zdi-Schülerlabor tätig. Seit Beginn ihres Masterstudiums wird sie durch das Deutschlandstipendium gefördert.

Kontakt: thummsarah13@gmail.com